

2007년 2월

박사학위논문

유아교육 프로그램의 특성에 따른 다중지능 차이에 관한 연구

-주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램을 중심으로-

조선대학교 대학원

교육학과

노운서

유아교육 프로그램의 특성에 따른
다중지능 차이에 관한 연구

-주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램을 중심으로-

Differences of Multiple Intelligences by Early Childhood
Program's Characteristics

2007년 2월 23일

조선대학교 대학원

교육학과

노운서

유아교육 프로그램의 특성에 따른
다중지능 차이에 관한 연구

지도교수 장영숙

이 논문을 교육학박사학위 신청논문으로 제출함

2006년 10월

조선대학교 대학원

교육학과

논문서

노운서의 박사학위 논문을 인준함

위원장	조선대학교 교수	_____
위 원	광신대학교 교수	_____
위 원	전남대학교 교수	_____
위 원	조선대학교 교수	_____
위 원	조선대학교 교수	_____

2006년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	vi
I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구 문제	6
C. 용어 정의	8
D. 연구의 제한점	12
II. 이론적 배경	14
A. 유아교육 프로그램의 유형 및 특징	14
B. 다중지능 이론	25
C. 선행연구 고찰	34
III. 연구방법	46
A. 연구대상 프로그램의 선정	46
B. 연구 절차	48
C. 연구 도구	51
D. 자료 분석	52
IV. 연구결과 및 해석	53
A. 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 차이	53
B. 프로그램 유형에 따른 유아의 다중지능 차이	78
V. 논의 및 결론	94
A. 요약	94

B. 논의 및 결론	97
참고문헌	107
부 록	117

표 목 차

<표 II-1> 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 비교	24
<표 II-2> 다중지능 유형에 따른 8가지 수업방법	33
<표 III-1> 연구대상자의 일반 특성	47
<표 III-2> 대상 유치원 교사의 특성	48
<표 III-3> 관찰범주에 따른 관찰자간 신뢰도	50
<표 III-4> 프로그램 유형별 관찰자간 신뢰도	51
<표 III-5> 측정도구의 신뢰도	52
<표 IV-1> 프로그램 구조화의 차이	54
<표 IV-2> 프로그램 유형에 따른 유아의 상호작용 차이	56
<표 IV-3> 프로그램 유형에 따른 유아 상호작용시 매개형태 차이	59
<표 IV-4> 프로그램 유형에 따른 유아 행동의 차이	61
<표 IV-5> 프로그램 유형에 따른 교구와의 상호작용의 차이	64
<표 IV-6> 프로그램 유형에 따른 교구의 종류 차이	66
<표 IV-7> 프로그램 유형에 따른 유아활동의 성격차이	70
<표 IV-8> 프로그램 유형에 따른 교사역할의 차이	72
<표 IV-9> 프로그램 유형에 따른 교사의 주의집중 상황시 집단 차이	76
<표 IV-10> 프로그램 유형에 따른 유아의 다중지능 사전 검사	79
<표 IV-11> 프로그램 유형별 유아의 음악 지능의 평균과 표준 편차	80
<표 IV-12> 유아의 음악지능에 대한 공변량 분석	81
<표 IV-13> 프로그램 유형별 유아의 신체운동 지능의 평균과 표준 편차	82
<표 IV-14> 유아의 신체운동 지능에 대한 공변량 분석	83
<표 IV-15> 프로그램 유형별 유아의 논리수학 지능의 평균과 표준 편차	83
<표 IV-16> 유아의 논리수학 지능에 대한 공변량 분석	84
<표 IV-17> 프로그램 유형별 유아의 공간 지능의 평균과 표준 편차	85
<표 IV-18> 유아의 공간 지능에 대한 공변량 분석	86
<표 IV-19> 프로그램 유형별 유아의 언어 지능의 평균과 표준 편차	86

<표 IV-20> 유아의 언어 지능에 대한 공변량 분석	87
<표 IV-21> 프로그램 유형별 유아의 대인간관계 지능의 평균과 표준 편차	88
<표 IV-22> 유아의 대인간관계 지능에 대한 공변량 분석	89
<표 IV-23> 프로그램 유형별 유아의 개인이해 지능의 평균과 표준 편차	90
<표 IV-24> 유아의 개인이해 지능에 대한 공변량 분석	91
<표 IV-25> 프로그램 유형별 유아의 자연탐구 지능의 평균과 표준 편차	91
<표 IV-26> 유아의 자연탐구 지능에 대한 공변량 분석	92

그림 목 차

[그림 IV-1] 활동 종류별 평균 빈도의 백분율	55
[그림 IV-2] 상호작용 유형에 따른 평균 빈도의 백분율	58
[그림 IV-3] 상호작용 시 사용되는 매개형태의 범주별 평균 빈도의 백분율	60
[그림 IV-4] 사회적 상호작용에서 유아행동의 범주별 평균 빈도의 백분율	63
[그림 IV-5] 교구와 상호작용에서 유아행동의 범주별 평균 빈도의 백분율	65
[그림 IV-6] 교구와 상호작용에서 교구 종류의 범주별 평균 빈도의 백분율	68
[그림 IV-7] 유아 활동의 성격범주별에 따른 평균 빈도의 백분율	71
[그림 IV-8] 유아-교사 상호작용에서 교사역할의 범주별 평균 빈도의 백분율 ..	75
[그림 IV-9] 교사의 주의 집중 상황 시 범주별 평균 빈도의 백분율	77
[그림 IV-10] 프로그램에 따른 음악 지능의 사전-사후 점수변화	81
[그림 IV-11] 프로그램에 따른 신체운동 지능의 사전-사후 점수변화	82
[그림 IV-12] 프로그램에 따른 논리수학 지능의 사전-사후 점수변화	84
[그림 IV-13] 프로그램에 따른 공간 지능의 사전-사후 점수변화	85
[그림 IV-14] 프로그램에 따른 언어 지능의 사전-사후 점수변화	87
[그림 IV-15] 프로그램에 따른 대인관계 지능의 사전-사후 점수변화	88
[그림 IV-16] 프로그램에 따른 개인이해 지능의 사전-사후 점수변화	90
[그림 IV-17] 프로그램에 따른 자연탐구 지능의 사전-사후 점수변화	92

ABSTRACT

Difference of Multiple Intelligences by Early Childhood Program's Characteristics

Noh, Woon-Seo

Advisor : Prof. Young-Sook Jang, Ph.D.

Department of Education

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to analyze the characteristics of the theme-oriented program, the Montessori program and the ecological program; and to elucidate how they influence the multiple intelligences of young children.

The research questions for this study are as follows:

1. Do the theme-oriented program, the Montessori program and the ecological program show differences in the following nine characteristics: the degree of structuralization (types of activities), the frequency of interaction among children and teachers and teaching materials, the type of mediation used for interactions between children and teachers, children's behavior tendency, the state of concentration when teaching materials are used, the types of teaching materials when children use them, the nature of children activities, the role of teachers, and the size of a group when teachers pay attention?

2. Do the theme-oriented program, the Montessori program and the ecological program indicate any differences in the multiple intelligences of young children?

Subjects were chosen from three kindergartens in G City: G Kindergarten using the theme-oriented program; M Kindergarten using the Montessori

program and H Kindergarten using the ecological program. Three-year-old children in three classes from the three kindergartens were selected. Sixty children were observed for this study.

The observer visited kindergartens twice every week, putting certain time blocks between each visit so as to collect data evenly from Monday through Friday. Sixty-four observations were made for each child. The record form of observation were utilized after making some corrections to the study of Lee, Ki-Sook and Lee, Eun-Hae (1983, 1992).

For the assessment of children's multiple intelligences, the pre-test and post-test were administered by parents and teachers. The tool used for the multiple intelligences test was MIDAS (Multiple intelligences Development Assessment Scale by Shearer(1996).

The collected data were analyzed by using SPSS WIN 11.5 Program. In order to analyze the first issue, the mean, standard deviation, frequency and percentile of the characteristics of three programs were produced. In addition, ANOVA was performed to examine the differences among three programs and *Scheffe* as a post-test was administered for multiple comparisons among the groups. In order to make an analysis into the second issue, ANCOVA was performed and LSD was executed for a post-test.

The results obtained from this study can be summarized as follows:

First, the most highly structuralized program proved to be the theme-oriented program; the ecological program was in the middle; and the Montessori program was the lowest in the structuralization.

There were the most child-to-child interactions and child-to-teacher interactions in the ecological program. The Montessori program showed the most child-to-teaching materials interactions. The program which demonstrated the lowest levels of child-to-child and child-to-teacher interactions was shown to be the Montessori program.

Children in the ecological program used language most frequently as a mediation during interactions. On the other hand, children in the Montessori program showed the most frequent non-verbal gestures like facial expressions, bodily movements, physical contacts, etc. most frequently.

Children's behavior tendencies shown during social interactions indicated that

children in the theme-oriented program started the most voluntary behaviors. The program in which children participated most actively was the ecological program; and the program in which children took part most inactively was the Montessori program. Behaviors such as the rejection of activities, interference and non-cooperativeness were most prominent in the theme-oriented program; and the Montessori program showed the least amount of those behaviors.

When children had interactions with teaching materials, they concentrated most intensely in the ecological program; and they were paying the least attention in the Montessori program. Children were most careless in the Montessori program; and they were least careless in the ecological program.

The theme-oriented program made the most use of teaching materials for art, music, home play, physical education and bodily activities. The utilization of teaching materials for language, reading, writing and building blocks was most frequent in the Montessori program. The ecological program was shown to have the most amount of interactions with math and science, biological picture books and natural objects.

The examination of children's activities showed that dramatic plays were performed frequently in the order of the theme-oriented program, the Montessori program and the ecological program. Purposeful activities were prominent theme-oriented program, the ecological program and the Montessori program in the listed sequence. Random activities were most common in the order of the Montessori program, the ecological program and the theme-oriented program.

The analysis of teachers' role for three programs revealed that permission, praise and encouragement were most frequent in the decreasing order of the ecological program, the theme-oriented program and the Montessori program. Additionally, control, direction and punishment were most widely used in the decreasing order of the ecological program, the Montessori program and the theme-oriented program. Direct assistance activities were most common in the order of the theme-oriented program, the ecological program and the Montessori program. Open questions were most frequently asked in the order of the theme-oriented program, the ecological program and the Montessori program. Closed questions were most frequently asked in the order of the ecological

program, the Montessori program and the theme-oriented program. Individual conversations were most frequently employed in the order of the ecological program, the Montessori program and the theme-oriented program. Nonresponsive inactions were most often in the order of the Montessori program, the ecological program and the theme-oriented program.

In the matter of the size of a group when teachers pay attention, individual attention was achieved most effectively in the order of the Montessori program, the ecological program and the theme-oriented program. Small group attention was most effective in the order of the ecological program, the Montessori program and the theme-oriented program; large group attention was most effective in the order of the theme-oriented program, the Montessori program and the ecological program.

Second, an analysis made into the multiple intelligences of children in three programs showed that there were no significant differences in the areas of musical intelligence and visual-spatial intelligence, but that there were statistically significant differences in the areas of bodily-kinesthetic intelligence, logical-mathematical intelligence, linguistic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence and naturalistic intelligence.

In the area of bodily-kinesthetic intelligence, the ecological program was shown to be highest. There was a significant difference between the ecological program and the Montessori program; and there was a significant difference between the theme-oriented program and the Montessori program. The former registered a higher score than the latter.

In the area of logical-mathematical intelligence, the Montessori program registered the highest score and was significantly different from the ecological program.

In the area of linguistic intelligence, the score was highest in the ecological program. There was a statistically significant difference between the ecological program and the theme-oriented program.

In the area of interpersonal intelligence, the ecological program registered the highest score and had a statistically significant difference from the other two programs.

In the area of intrapersonal intelligence, the score of the theme-oriented

program was higher than those of the other two programs and there were statistically significant differences among them.

In the area of naturalistic intelligence, the ecological program registered the highest score and showed significant differences from the other two programs. In addition, the theme-oriented program registered a higher score than the Montessori program in the naturalistic intelligence and there was a significant difference between them.

In light of the results above from this study, three programs had differences in their characteristics and showed that they registered different scores in the multiple intelligence of the young children. These results can be interpreted to indicate that the outcomes come from the different traits of the three programs.

Therefore, if early childhood institutions incorporate the strengths of three programs and complements their weaknesses, the programs can make a great progress in educating young children in a whole and comprehensive manner.

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

현재 우리나라의 유아교육기관에서 이루어지고 있는 유아교육 프로그램은 매우 다양하다. 다양한 유아교육 프로그램 중에서 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램은 일찍부터 보급되어 널리 사용되고 있으며 생태 프로그램은 최근 환경의 위기의식과 함께 높은 관심아래 있는 프로그램이다. 이 세 가지 프로그램들은 교육에 대한 관점을 달리하고 있으며 교육목표와, 교육내용, 그리고 교육방법상에서 다른 입장을 취하고 있다. 따라서 이 세 가지 프로그램들의 특성과 현대 유아들의 특성이 얼마나 부합하여 효과적인 프로그램이 될 수 있는지에 대한 연구가 필요하다고 본다.

주제중심 프로그램은 1995년 제5차 교육과정이 발표되면서 ‘단원 중심’이라는 용어대신 ‘생활주제 중심’이라는 용어로 사용되어 오늘날까지 오랫동안 정착되어온 프로그램이다. 주제중심 프로그램의 교육목표와 원리는 유아의 전인적 성장발달에 요구되는 최적의 환경을 제공하여 유아를 심신이 건전한 민주시민으로 기르는 데 있다(이기숙·엄정애·장영희·정미라, 2002). 주제중심 프로그램에서 주제는 유아들이 흥미를 갖는 것으로 유아들이 일상생활 속에서 폭 넓게 경험할 수 있는 주제나 사건들에서 선정된다. 이러한 주제들은 구체적이고 직접적인 활동들로 이루어진다. 따라서 주제중심 프로그램은 몇 가지 주제에 대한 심화 학습이 아니라 폭 넓은 주제에 대한 개괄적 인식을 목적으로 하기 때문에 유아의 생활을 충분히 반영하고 있다. 교육 실행은 교사가 미리 계획하고 선정한 주제에 따라 운영된다. 교사의 역할은 교육과정의 계획자, 교육환경의 제공자, 교육과정의 실행자, 교육과정 및 평가자의 역할이 포함된다(이순형 외, 2005).

이처럼 주제중심 프로그램은 오랫동안 정착되어 온 프로그램으로 현재 교육현장에서 널리 운영되나, 교사주도형으로 흘러가며 유아의 자율성, 창의성, 개별성 등을 소홀히 하고 있다는 비판이 제기되고 있다(김현지, 2001; 송재홍, 2001). 이와 같은 비판에도 불구하고 유아교육 현장에서 주제중심 프로그램이 실제 어떻게 진행되고

있는지에 대한 연구는 활발히 이루어지지 않고 있다.

몬테소리 프로그램의 경우에는 우리나라에 몬테소리 교구가 널리 보급되어 있고 유아교육 현장에서도 널리 운영되었다(오금희, 1993). 몬테소리 프로그램의 교육목표는 민감기의 유아가 자신의 학습에 관해 스스로 선택하며 독립심과 주도성을 기르는 것이다. 또한 자신만의 고유한 방식으로 잠재능력을 최대한 발휘할 수 있도록 한다. 즉, 준비된 교구를 이용한 반복훈련 과정을 거쳐 과제를 수행하고 마침내 정상화에 도달하는 것이다. 몬테소리 프로그램 구성에 있어 가장 핵심적인 요소는 교구와 훈련을 포함하는 환경과 그 환경을 조성하는 교사이다 (이순형 외, 2005). 교육내용은 일상생활, 감각, 언어, 수학, 사회적 행동 영역으로 구성 되어 있다. 몬테소리 교구는 유아의 자발적 성장을 독려하도록 유아의 내적 욕구에 맞게 고안되어 있다. 몬테소리 교사의 역할은 유아관찰자, 환경제공자, 안내자이다.

한편 몬테소리 프로그램에 대한 국내외의 선행연구들 중 사회성 발달에 관한 연구(강수명, 1999; 강희숙, 1988; 광영자, 1993; 이기숙·이은혜, 1983; 이용례, 1992; 이철임, 1999; 전오숙·정영숙·장혜자, 2005; 정영숙; 1998; 최안복, 1997; Beyer, 1962; Kilpatrick, 1974; Miller & Dyer, 1975), 언어발달에 관한 연구(신화식, 1978; 이기숙·이은혜, 1983; 이철임, 1999; Beyer, 1962; Kilpatrick, 1974; Miller & Dyer, 1975), 창의성발달에 관한 연구(김차경, 2003; 이용례, 2004; Beyer, 1962; Beyer, 1962; Kilpatrick, 1974; Miller & Dyer, 1975;), 상호작용에 관한 연구(김지영, 2000; 이용례, 1992)등이 있었다. 그러나 이들 연구의 결과들은 몬테소리 프로그램이 각 영역의 발달에 미치는 효과를 달리 보고하고 있다.

생태 프로그램은 21세기 삶의 화두 중 하나인 생태적 삶, 대안적 삶의 모색을 유아교육 속에서 펼치고자 하는 것을 목적으로 하고 있다. 생태 프로그램의 교육목표와 원리는 생태중심 유아교육을 지향하고, 개인중심에서 공동체중심으로, 이성 중심 교육에서 머리, 가슴, 손이 조화된 아동으로 키우는 데 역점을 둔다. 교육내용은 바깥놀이, 산책 프로그램, 텃밭 가꾸기, 세시풍속 프로그램, 손끝놀이 프로그램, 몸짓놀이 프로그램, 노인-아동 상호작용 프로그램, 절약절제 프로그램 등이 있다. 교사의 역할은 전통육아법에서 지혜를 배워 유아 스스로가 자신의 힘을 자연스럽게 발휘할 수 있도록 환경적 여건을 조성하는 것이며 교사 스스로 한국 전통 문화를 익히고 노동의 소중함을 익혀 그 역할을 다해야 한다(이순형 외, 2005)는 것이다.

생태 프로그램에 대한 연구들(김미정, 1998; 김성기, 1995; 김성옥, 2000; 김은아, 1995; 김은주, 2003; 민현숙, 2003; 박수중, 1996; 신종수, 1999; 이귀영, 2004; 임갑빈·윤난호, 2006; 정혜란, 2001; 최미현, 2000; 하정연, 2004; 한수정, 1996; 허영자, 1992)은 생명사상을 중심으로 하는 생태 프로그램으로 나아가는 것이 근대교육의 폐해를 치유하는 방법이라고 주장하기도 한다. 이러한 주장들은 생태 프로그램이 유아교육 현장에서 어떻게 근대 교육의 폐해를 치유하게 되는지에 대한 구체적인 탐구의 필요성을 제기한다.

한편, 유아교육 프로그램 효과에 관한 여러 선행연구들(이기숙·이은혜, 1983; Stallings, 1975; Weikart, Epstein & Bond, 1978)은 유아교육 프로그램이 유아의 발달에 미치는 영향을 측정함에 있어 전통적인 IQ검사를 사용하였다. 그러나 Gardner(1983, 1991)은 다중지능(multiple intelligences)이라는 개념을 제안하면서, 지능을 문화적 상황에서 가치있고 의미있는 문제를 해결하는 능력, 혹은 문화 상황 속에서 중요시되는 산물을 창출해내는 능력이라고 주장한다. Gardner에 의하면, 전통적 지능검사에서는 논리수학 지능과 언어지능이 뛰어난 사람이 지능지수가 높게 나오게 되며, 이는 문화적 산물에 불과하다고 주장한다. 때문에 전통적인 지능검사에서 높은 점수를 받지 못한 사람도 다중지능영역 중에서 하나 또는 그 이상의 영역에서 뛰어난 능력을 보일 수 있고, 한 영역의 지능이 높다고 해서 다른 영역의 지능까지 높게 예측할 수 없다고 보고 있다(Gardner, 1983, 1991, 1997). 이와 같은 지능에 대한 고정관념의 변화에 비추어 볼 때 현대의 다문화적 사회에서는 전통적 IQ 개념에 의해 각 유아교육 프로그램의 효과를 측정하기보다는 다중지능 개념에 의한 유아교육 프로그램의 효과를 측정하는 것이 유아교육의 목적인 전인적 발달 측정에 적합한 연구가 될 것이다.

전통적으로 유아기는 인성과 기본 생활태도의 기초가 형성되는 시기이므로 유아교육의 기본과제는 바람직한 인성과 그 사회의 구성원으로서 역할 습득 등에 대한 기초를 형성하는 것으로 전인적 발달을 목표로 한다고 볼 수 있다. 이와 같은 견해는 유아교육의 전통적인 목적에 내재되어있다(Silin, 1987). 따라서 유아교육의 평가는 유아의 전인적 발달에 얼마만큼 영향을 미쳤는지를 기준으로 이루어져야 하며 유아의 전인적 발달을 이루는데 필요한 다양한 영역의 능력을 측정할 수 있어야 한다. 이러한 맥락에서 Gardner(1993, 1997)가 주장하는 다중지능의 구성요소 중

음악 지능, 신체운동 지능, 논리수학 지능, 공간 지능, 언어 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능, 자연탐구 지능의 8개 영역은 유아의 전인적 발달을 이루는데 필요한 다양한 영역을 평가하는데 적합하다고 볼 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 유아교육 프로그램의 특성에 따라 유아 다중지능의 여덟 가지영역에서 어떤 차이를 보이는지 살펴보고자 한다.

다중지능에 대한 여러 연구들을 살펴보면 가정변인과 다중지능의 관계 연구(김향자, 2000; 장영숙, 2002, 2004), 다중지능 특성비교연구(정대현, 2005), 유아의 다중지능 발달 평가척도의 타당화 연구(정대현·지성애, 2004), 다중지능의 교육 과정 적용에 대한 연구(박효정, 1999; Armstrong, 2000), 다중지능이론에 기초한 Project Spectrum 프로그램의 개발 및 평가 도구 적용 연구(고영미, 2002; 김명희·신화식·주은희, 2001; 김옥희, 1999; 김현진, 1999; 박춘희, 2002; 박희숙, 2004; 이애님, 2006; 정태희, 1998; Gardner, Feldman, & Krechevsky, 1998) 등이 있다. 그러나 유아교육 프로그램의 특성과 그에 따른 다중지능의 차이를 분석한 연구는 찾아볼 수 없다. 그러므로 본 연구에서는 현재 우리나라의 유아교육기관에서 비교적 널리 활용되고 있는 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 그리고 최근 급부상한 생태 프로그램 각각의 특성이 어떻게 차이가 나며 그러한 프로그램 특성에 따라 유아의 다중지능은 어떠한 차이가 있는지를 살펴 볼 것이다.

유아교육 프로그램의 효과는 교실 내에서의 교사와 유아의 주도적 역할의 정도를 나타내는 구조화 정도와 유아·교사·교구간의 상호작용의 형태 등의 특성에 의해 나타날 수 있으며, 이러한 요인들로 유아교육 프로그램의 특징이나 차이를 밝힐 수 있다(Bissell, 1970; Mayer, 1971; NAEYC, 1991). 따라서 유아교육 프로그램 유형의 구성 요소 중 유아-유아, 유아-교사, 유아-교구와의 상호작용과 교사의 주도적 역할에 대한 비중이 달라지면서 그 효과가 어떻게 달라지는지에 대한 많은 국내·외 선행 연구들이 있어 왔다(심성경, 1989; 이기숙·이은혜, 1983, 1987, 1990; 이기원, 1982; 이영·김온기·조미혜, 1991; Bissell, 1970; Huston-Stein, 1977; Lawton & Hooper, 1978; Miller & Dyer, 1975; Stallings, 1975; Weikart, Kamii & Radin, 1966). 이러한 연구들은 유아교육 프로그램에 있어서 유아-유아, 유아-교사, 유아-교구의 상호작용 형태와 교사의 주도적 역할에 대한 비중이 프로그램의 질적 향상을 위한 중요한 변인이 되며, 이러한 프로그램의 특성이 유아의 특성과 부합될

때 유아교육 프로그램은 효과적이 될 수 있음을 보고하고 있다.

유아교육 프로그램의 구조화와 상호작용의 유형이 프로그램의 질적 향상을 위한 근간이 된다는 연구결과들(심성경, 1989; 이기숙·이은혜, 1983, 1987, 1990; 이기원, 1982; Bissell, 1970; Huston-Stein, 1977; Miller & Dyer, 1975; Stallings, 1975)과 유아교육의 참된 목적이 결과보다는 과정에 있다고 보는 견해는 인지발달 이론을 주장한 Piaget와 Vygotsky의 가정에서 비롯된다고 보아진다. 즉, 유아의 발달원리가 환경과의 상호작용을 통해 지식을 능동적으로 구성한다(Piaget & Inhelder, 1969)는 주장이나 유아의 활동은 유아들의 사고의 내용을 구성하며 활동 시 사회적 상호작용의 과정 속에서 인지적 기술을 향상시킨다고 주장하는 Vygotsky의 이론(성현란 외, 2004)에서 시사 받을 수 있는 것처럼, 유아들의 발달특성은 모든 영역에서 과정적인 상태에 놓여진 것처럼 보인다. 이러한 맥락에서 본 연구에서도 유아의 활동 과정을 살펴 분석 자료로 삼을 것이다.

한편, 인지 발달을 매개하는 가장 중요한 심리적 도구를 언어로 보고 사회적 상호작용을 통한 언어사용이 고도의 정신기능의 매개체가 된다는 Vygotsky의 주장(성현란 외, 2004)은 유아의 활동이나 사회적 상호작용시의 언어사용이 유아의 발달에 중요함을 강조하고 있다. 이러한 주장에 기초하여 유아-유아, 유아-교사의 상호작용 시 유아가 어떤 형태의 언어를 사용하는지, 그리고 교사역할 시 교사의 언어 형태는 어떠한지를 살피는 것도 필요하다. 따라서 본 연구에서는 유아와 교사의 상호작용 시 유아의 언어 형태와 교사의 역할시 사용하는 언어형태를 살펴보고자 한다. 또한 아동들은 구체물에 의한 탐색을 통해 인지 구조를 변화시킨다(Piaget & Inhelder, 1969; Tudge, 1988)고 볼 때 교구 활동 시 교구에 얼마나 집중하는지, 교구의 종류는 어떠한지를 살펴봄으로써 세 프로그램의 특성을 분석할 것이다. 즉, 유아 활동의 성격과 유아행동의 형태, 유아와 교사 상호작용의 언어적 형태, 유아-교구의 상호작용 시 주의 집중의 상태, 유아가 사용하는 교구의 종류 등을 관찰하여 세 프로그램 간에 차이가 있는지를 살펴보고자 한다.

본 연구의 연구대상은 만 3세 유아들이다. 유아교육 프로그램의 성과에 관한 통합적인 선행연구(이기숙·이은혜, 1983; 이기원, 1982)에서는 만 5세 유아를 대상으로 프로그램 유형에 따라 유아의 지능발달, 사회정서 발달, 학습준비도 발달, 창의성발달에 차이가 있음을 밝혔다. 그러나 유아교육의 현대적 경향은 영아기에 대한

연구와 이론의 급속한 증가로 좀더 어린 아이들이 포함되고 있음을 알 수 있다 (Morrison, 1991; Peters & Klinzing, 1990). 우리나라에서도 만3세-5세 유아의 84.3%(여성부, 2005)가 유아교육기관을 이용하는 것으로 나타나고 있고 유아교육을 일찍부터 받을수록 유아의 지적, 언어적, 사회적 발달에 미치는 영향이 크다는 연구보고들(주정일·김광웅, 1976, 1977; Beller, 1973)이 있다. 따라서 본 연구에서는 유아교육기관의 사전경험을 통제하기 위해 만 3세 유아들을 연구대상으로 선정하였다.

그러므로 본 연구에서는 일반 유아교육기관의 만 3세 유아들을 대상으로 진행하고 있는 3개 프로그램, 즉 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램에서의 구조화의 정도, 유아의 상호작용 유형, 상호작용 시 사용하는 매개 형태, 유아의 행동, 유아 활동의 성격, 교구 사용 시 유아의 집중 상태, 교구의 종류, 교사의 역할, 교사의 주의 집중 상황 시 집단의 크기 등을 분석해보고, 유아교육 프로그램 유형에 따라 유아의 다중지능이 어떻게 차이가 나타나는지를 살펴보고자 한다. 본 연구는 유아교육 프로그램의 특성과 이에 따른 유아의 다중지능의 차이를 살펴봄으로써 유아교육 프로그램의 질적 수준을 향상 시킬 수 있는 기초 자료를 제공하는 데 목적이 있다.

B. 연구문제

본 연구는 세 가지 프로그램, 즉 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 특성을 분석하고, 이들 프로그램이 다중지능과 어떠한 차이를 나타내는지를 밝히기 위하여 다음과 같은 두 가지 문제를 설정 하였다.

[연구문제 1] 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 특성들은 어떠한 차이를 나타내는가?

1-1. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 구조화 정도에서 차이가 있는가?

- 1-2. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 유아 유아의 상호작용, 유아-교사의 상호작용, 유아-교구의 상호작용에 있어서 차이가 있는가?
- 1-3. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 유아의 상호작용 시 사용되는 매개형태에서 차이가 있는가?
- 1-4. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 유아의 행동에서 차이가 있는가?
- 1-5. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 교구 활동 시 집중 상태에서 차이가 있는가?
- 1-6. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 유아 교구의 상호작용 시 사용하는 활동교구의 종류에서 차이가 있는가?
- 1-7. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 유아 활동의 성격에서 차이가 있는가?
- 1-8. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 교사의 역할에서 차이가 있는가?
- 1-9. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 교사의 주의집중 상황 시 집단의 크기에서 차이가 있는가?

[연구문제 2] 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 다중지능은 차이가 있는가?

- 2-1. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 음악 지능은 차이가 있는가?
- 2-2. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 신체운동 지능은 차이가 있는가?
- 2-3. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 논리수학 지능은 차이가 있는가?
- 2-4. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라

- 유아의 공간 지능은 차이가 있는가?
- 2-5. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 언어 지능은 차이가 있는가?
- 2-6. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 대인관계 지능은 차이가 있는가?
- 2-7. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 개인이해 지능은 차이가 있는가?
- 2-8. 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 자연탐구 지능은 차이가 있는가?

C. 용어 정의

본 연구에서 사용된 용어를 정의하면 다음과 같다.

1. 프로그램의 구조화(structure)

구조화란 프로그램이 외적으로 조직된 정도를 나타내는 것으로, 교사가 주도적 역할을 하는 정도와 유아에게 주어지는 선택의 범위에 따라 단일활동, 자유선택 활동, 자유활동의 세 가지 종류로 나뉘어 진다. 본 연구에서는 수업 전개과정에서 교사의 주도적 역할 비율이 높고 유아의 선택 범위가 좁은 형태를 단일 활동, 교사가 주도적으로 계획하나 유아가 선택권이 있는 자유 선택활동, 그리고 유아의 주도권과 선택범위가 넓은 자유 활동으로 분류 하였다.

2. 유아의 상호작용 유형

유아-유아 상호작용은 유아들이 개개인의 가족 경험과 문화적 배경이 다양한 타 유아와의 상호작용에서 도움을 받거나 도움을 주면서 혹은 경험을 공유하면서 능력을 기르고 발달해 나가는 상호작용의 유형을 의미한다. 유아-교사 상호작용은 유

아들이 교사로부터 지원을 받아 점차 독립적인 능력의 수준으로 발전해 나가는 상호작용의 유형을 의미한다. 유아-교구 상호작용은 유아가 사물과의 경험을 통해 사물들의 관계를 이해하고 그러한 자신의 경험에 기초하여 개념을 형성해 나가는 등의 사물과의 경험을 통하여 지식을 구성해 나가는 상호작용의 유형을 의미한다.

3. 상호작용 시의 매개형태

상호작용 시의 매개형태는 유아-유아, 유아-교사 상호작용 시 사용하는 주 매개형태가 언어적인지 혹은 비언어적인 표정, 몸짓, 신체적 접촉 등의 행동만으로 상호작용이 일어나는 경우를 의미한다.

4. 유아 행동

유아행동은 유아의 사회적 상호작용 즉, 유아-유아, 유아-교사 상호작용 시 유아 참여정도와 그 태도를 의미한다. 유아의 행동은 다음의 네 가지의 형태로 분류된다. 첫째, 활동을 시작 또는 주도하는 행동. 둘째, 활동에 적극 참여하거나 협력하는 행동. 셋째, 활동에 참석만 하는 소극적 행동, 넷째, 활동을 거절하거나 간섭, 방해하는 등의 비협조적인 행동 등이다.

5. 교구 활동 시 집중 상태

교구 활동 시 집중상태는 유아-교구 상호작용 시 유아가 교구에 집중하는지 부주의 하는지를 의미하는 것이다.

6. 활동 교구의 종류

활동 교구의 종류는 유아-교구 상호작용 시 유아가 사용되는 교구의 종류를 나타낸다. 본 연구에서는 언어독서쓰기, 미술·작업교구, 수·과학 논리, 조형·블럭, 음악영역, 생물도감·자연물, 소꿉놀이, 체육교구·신체활동으로 분류하였다.

7. 유아 활동의 성격

유아 활동의 성격은 유아-유아, 유아-교사, 유아-교구 상호작용 시 유아가 하는 활동의 내용 및 특징을 의미한다. 유아 활동의 성격은 다음의 네 가지로 분류된다. 첫째, 극화활동은 상상, 상징화, 역할놀이의 요소가 포함된 활동이다. 둘째, 유목적 활동은 교사의 교육적 의도가 내재된 모든 놀이 활동이다. 셋째, 일은 일상적인 작업 예-간식, 정리정돈, 청소, 화장실가기, 옷 입기 등을 포함하는 활동이다. 넷째, 목적 없는 행동은 무의미하고 무의식적인 반복 행동이나 하품, 기지개 등 생리적 행동을 포함한다.

8. 교사의 역할

교사의 역할은 유아-교사의 상호작용 시 교사 또는 보조 교사의 역할을 말한다. 교사의 역할은 다음의 8가지로 분류된다. 첫째, 허락, 칭찬 또는 격려. 둘째, 통제, 지시 또는 벌, 셋째, 직접 행동으로 도움을 줌. 넷째, 시범을 보이거나 설명함. 다섯째, 폐쇄적 질문이나 유아의 질문에 대답. 여섯째, 개방적 질문이나 유아의 질문에 대답. 일곱째, 개별적 대화. 여덟째, 무응답이나 방관 등 무의미한 행동 등이다.

9. 교사의 주의 집중상황 시 집단 크기

교사의 주의 집중 상황 시 집단의 크기란 교사의 주의집중이 어느 집단 크기에서 이루어지는 지를 나타내는 것이다. 이는 다음의 세 가지로 분류 한다. 개별은 교사의 주의 집중이 한 유아와 이루어지는 경우를 의미한다. 소집단은 유아 5-6명 정도의 소집단으로 나누어 각 집단별로 교사가 주의를 기울이는 경우를 말하고, 대집단은 교사가 학급 전체 유아들에게 주의를 기울이는 경우를 의미한다.

10. 다중지능

Gardner(1983, 1993)가 말하는 지능은 문화적으로 가치 있는 물건을 창조하거나

문제를 해결하기 위해 그 문화에서 유용하게 사용할 수 있는 정보를 처리할 수 있는 생물학적·심리학적 잠재력을 의미한다. 본 연구에서는 Gardner(1993)의 다중지능 이론에 기초하여 다음의 여덟 가지 영역을 다중지능의 하위영역에 포함시켰다.

a. 음악 지능(*musical intelligence*)

음악지능은 음악적 표현 양식을 지각하고, 변별하고, 표현하는 능력을 의미한다. 음악의 구조, 음악듣기 능력, 소리에 대한 민감성이 음악적 지능에 해당한다.

b. 신체운동 지능(*bodily-kinesthetic intelligence*)

신체운동 지능은 신체의 인지적 양상을 나타내는 것으로서 신체를 이용해서 생각이나 감정을 표현하는 능력을 말한다. 신체운동 지능에는 힘, 유연성, 속도, 협응, 균형 등과 같은 기술이 포함된다.

c. 논리수학 지능(*logical- mathematical intelligence*)

논리수학 지능은 정신적 과정에 사용되는 능력으로 숫자를 효과적으로 사용하고 긴 추론을 다루는 지능을 의미한다. 논리수학 지능에는 범주화, 분류, 추리, 일반화, 계산, 가설 검증 등이 포함된다.

d. 공간지능(*visual-spatial intelligence*)

공간지능은 공간적 세계를 정확하게 인지하는 능력과 3차원의 세계를 잘 변형시키는 능력으로 시각적 공간적 세계를 정확히 지각하고 형태를 바꾸는 능력을 의미한다.

e. 언어 지능(*linguistic intelligence*)

언어 지능은 말과 글로 의사표현을 효과적으로 구사 하는 능력을 말한다. 언어지

능에는 소리, 리듬, 단어의 의미에 대해 민감한 능력과 언어사용에 대한 올바른 인식의 기억 능력 등이 포함된다.

f. 대인관계 지능(*interpersonal intelligence*)

대인관계 지능은 다른 사람의 기분, 감정, 의향, 동기 등을 잘 인식하고 구분 할 수 있는 능력과 얼굴표정, 음성, 몸짓, 등에 대한 감수성, 대인관계에서 나타나는 다양한 암시, 신호등을 변별하고 대처하는 능력이다.

g. 개인이해 지능(*intrapersonal intelligence*)

개인이해 지능은 자신에 대한 객관적 이해 및 지식과 그것에 기초하여 적절히 행동 할 수 있는 능력을 말한다. 개인이해 지능에는 정신집중, 메타인지, 다양한 감정 표현과 인식, 자기 내부변화에 대한 인식력과 고도의사고 및 추론 능력이 포함된다.

h. 자연탐구 지능(*naturalistic intelligence*)

자연탐구 지능은 자연의 동·식물류를 분별하는 능력과 환경의 특징을 사용하는 능력을 말한다. 자연탐구 지능에는 살아 있는 생물과 효과적으로 상호작용하고 생물과 자연적인 역학 양식을 구분하는 능력 등이 포함된다.

D. 연구의 제한점

본 연구에서는 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 특성을 살펴보고, 유아의 다중지능 발달에 어떠한 차이를 나타내는지 살펴보았다. 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 남녀의 성비를 고려하지 않고 3개 유아교육기관의 만 3세 유아 60명을 연구대상으로 표집 하였다. 따라서 성별에 의해 달리 나타날 수 있는

다중지능의 차이를 고려하지는 못하였다.

둘째, 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램을 실행하고 있는 3개 유아교육기관은 시간 연장제인 점은 모두 같지만, 일과 운영 시간에 있어 30분에서 1시간정도의 차이가 있다. 본 연구에서는 3개 유아교육기관의 이와 같은 일과운영 시간에서의 차이를 통제하지 못하였다.

셋째, 본 연구에서는 도시 주택지의 아파트촌에 위치한 유아교육기관을 선정함으로써 가정의 사회경제적 수준이 유아의 다중지능에 미치는 영향을 최소화하고자 하였다. 그러나, 관찰 대상 유아들의 부모의 양육태도 및 부모의 다중지능 등 유아의 다중지능에 영향을 미칠 수 있는 가정환경변인을 통제하지는 못하였다.

넷째, 본 연구에서는 학력과 경력 등이 유사한 교사를 선정함으로써 교사변인에 대한 동질성을 확보하고자 하였으나, 교사의 교육신념이나 가치관 등 유아교육 프로그램의 교수 내용에 영향을 미칠 수 있는 교사변인에 대한 통제가 부족하였다.

II. 이론적 배경

본 이론적 배경에서는 유아교육 프로그램의 유형을 살펴보고 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 특성을 구체적으로 알아보려고 한다. 또한 다중지능의 개념 및 구성 영역에 대해 살펴보고, 유아교육 프로그램과 다중지능에 대한 선행연구들을 고찰해보려고 한다.

A. 유아교육 프로그램의 유형 및 특성

1. 유아교육 프로그램의 유형

유아교육 프로그램은 학습과 발달에 관한 다음과 같은 세 가지 관점을 기초로 하여 이루어지므로 먼저 다음의 세 가지 관점에 대해 알아보려고 한다.

첫째, 행동주의적 관점을 기초로 한 유아교육 프로그램이 있다. 이 입장의 핵심은 환경적 요소를 최대한 인정하는 것이며, 환경의 자극과 반응적 형태 관계의 모형으로 Thorndike와 Skinner이론에 기초한 프로그램이다(이기숙, 1995). 행동주의적 프로그램의 교육 목적은 외적 환경들을 적절히 조직하고 변화시킴으로서 유아의 바람직한 행동을 촉진하고 바람직하지 않은 행동을 감소, 혹은 소거시킨다. 그래서 교사는 언제나 유아의 행동을 민감하게 관찰하고 적절한 행동에 보상을 하며 교육내용은 정교하게 분화된다. 각각의 분화된 교육내용에 따라 행동목표를 설정하고 기대하는 행동을 유아에게 성취시키기 위하여 한 단계씩 진행해 나가는 지시적 교수 방법을 사용한다. 주요 교육내용은 읽기 쓰기 셈하기를 위한 개념과 규칙이 중심이 된다. 대부분의 행동주의 프로그램은 전통적인 학문 기술의 습득을 강조하여 교육내용을 적절히 구조화 한다.

둘째, 성숙주의 관점에 기초한 프로그램으로서 Fröbel, Freud, Erikson, Gesell 등의 심리학적 이론이 바탕이 되고 있다. 이 프로그램의 기본목표는 유아 개개인이 그 자신의 학습에 적극적으로 참여하여 자발적인 학습을 하도록 도와주는데 있다(이기숙

외, 2005). 학습활동은 흥미영역에서 잘 정비된 여러 가지 교구를 통해 구체적이고 다양한 경험과 연결된 학습을 강조한다. 학습활동에서는 유아가 주도권을 갖고 교사는 주로 반응하는 형태를 말한다. 또한 유아가 다양한 도구를 조작하고 이용하는 직접적인 경험을 중요시한다. 유아들은 자신의 흥미를 자유롭게 표현하고 자신의 환경을 스스로 창조할 수 있게 하며, 경험 있고 직관력 있는 교사가 유아의 요구에 반응해 줌으로써 학습을 촉진시킬 수 있다. 그러나 학습을 이끌어 나가는 힘은 유아의 내부에 있는 것이라고 본다. 이와 같은 학습활동은 유아의 발달단계와 발달적 요구에 맞게 계획되므로 교사에 의한 주입식 교육보다 개별, 소집단 활동을 통한 유아 스스로의 활동을 강조한다.

셋째, 구성주의적 관점에 기초한 프로그램으로서, 이 프로그램은 인지발달의 원리에 따라 유아기에 갖고 있는 기본 잠재능력이 충분히 발달되도록 적절한 기회와 환경을 제공하고 촉진시키는데 그 초점이 있다. 이러한 접근의 프로그램이 추구하는 궁극적인 목표는 문제 해결자로서의 유아, 의사결정자로서의 유아와 발달의 개인차를 갖는 유아이다(차영숙, 2001).

구성주의의 대표적 학자 중 한 사람인 Vygotsky(1978)는 인지 발달을 매개하는 가장 중요한 심리적 도구를 언어로 보고 사회적 상호작용을 통한 언어사용만이 고도의 정신기능이 발달 된다면 아동의 지식 구성에 사회적 맥락이 관련됨을 강조하였다. 이는 아동들이 더 똑똑한 다른 또래 아동이나 성인들과 상호작용 시 언어를 통해 사고를 내재화 하고 사고의 구조를 변화 시킨다고 보는 관점이다(성현란 외, 2004). 따라서 유아-유아, 유아-교사의 상호작용 시 유아가 어떤 형태의 언어를 사용하는지, 교사 역할 시 어떤 언어 형태를 사용하고 있는가에 대한 의문은 인지 발달을 예언하는데 중요한 단서가 될 수 있다.

Piaget는 아동이 구체물과 경험을 통해 물리적 지식이나 논리 수학적 지식을 구성하며 인지 구조를 변화 시킨다고 하였다. 따라서 유치원에서의 교구활동은 구체물에 의한 탐색을 통해 인지 구조를 변화시킨다고 볼 수 있기 때문에 유아가 어떤 교구를 사용하여 활동을 전개 시켰는가는 발달 영역을 예언하는 중요한 단서가 될 것이다. 또한 발달을 일으키는 중요한 심리적 기제의 하나로 주의 집중의 상태가 있는데 교구 활동 시 교구에 얼마나 집중하는지는 유아의 흥미와 관심도를 나타내며 이는 인지발달의 척도가 될 수 있다.

인지발달이론에 의하면, 지적활동은 유기체의 환경에 대한 적응의 과정으로서, 유기체가 환경과 끊임없는 상호작용을 통하여 능동적으로 자신의 정신적 구조를 재구성할 때 인지적 발달이 일어난다. 특히 취학 전 유아기에 있어서는 사물, 사람, 사건 등과의 직접적인 경험이 인지적 재구성에는 필수적이다(Piaget & Inhelder, 1969; Tudge, 1988). 이와 같은 입장에서 볼 때 인지적 발달은 성숙이나 직접적인 학습에서 일어나는 것이 아니며 유기체와 환경의 상호작용으로 일어나는 심리학적 구조의 재구성 과정을 통해서 일어나는 것이라 할 수 있다.

이러한 관점에 터하여 개발된 다양한 프로그램들을 여러 학자들에 의해 몇 가지의 유형으로 분류, 체계화 해보려는 시도가 있었으나 그 중에서도 Bissell(1970), Mayer(1971), Weikart(1972)등에 의한 분류가 가장 유용하게 사용되고 있다(이기원, 1982).

Bissell(1970)은 구조화의 정도에 따라 3가지 유형 즉, 수용적 환경모형, 구조적 인지모형, 구조화된 정보모형, 으로 분류했다. Weikart(1972)는 교사와 유아간의 관계에서 주도권을 중점적으로 4가지 유형 즉, 유아중심교육과정, 개방체제교육과정, 계획된 교육과정, 보호적 배려유형으로 분류했다.

Mayer(1971)는 프로그램 유형의 보다 더 정확한 분석을 위해 유아교육의 기초 요소를 교사, 유아, 교구가 중심이 된다고 보고, 이들 요소간의 상호관계를 유아-교사, 유아-교구, 유아-유아간의 상호작용에 의해 밝혀 그 상호작용의 정도에 의해 유형을 4가지 모형으로 유아교육 프로그램을 구분 하고 있다. 4가지 모형은 유아발달모형(child-development model), 언어-인지모형(verbale-cognitive model), 언어-교수모형(verbale-didactive model), 감각-인지 모형(sensory-cognitive model)이다. 여기에서는 Mayer(1971)가 분류한 4가지 모형에 대해 간단히 살펴보기로 하겠다.

첫째, 유아발달모형은 Freud, Erikson, Gesell 등의 발달이론과 성격이론을 기초로 하였다. 주로 중산층 유아를 위해 개발된 것으로 유아-유아의 상호작용을 강조하여 유아의 경험과 흥미를 중시 여기며 유아의 발달 영역 중 사회와 정서적 발달을 중요시 여긴다. 교육내용은 생활 속에서 유아와 관련 있는 구체적인 것이다. 이는 Weikart(1972)가 분류한 유아중심교육과정과 비슷한 유형으로서, 이 유형에서는 유아는 학습의 주도권을 갖고 교사는 반응해주며 역할 놀이나 상상 놀이를 하며 학급환경 속에서 유아 스스로 결정하고 하루 일과를 계획한다. Bissell(1970)은 이러한 유형

을 수용적 환경모델로 분류하였다. 대표적인 프로그램으로는 Bank Street 프로그램, Neill의 Summer Hill Program 등이 있다.

둘째, 언어-인지모형은 Piaget의 인지 발달 이론에 기초를 두고 있다. 사회성 발달과 인지적 발달의 두 영역의 조화로운 발달을 도모한다. 유아-교구, 유아-유아, 유아-교사의 상호작용 모두를 중시한다. 유아의 학습과 교사의 역할이 유아발달 모형보다 더 강조된다. 교구의 사용법이 계열화 되어있고 구성주의적 이론에 기초하고 있다. 이는 Weikart(1972)가 분류한 개방체제 교육과정과 유사한 것으로, 이 교육과정에서는 유아의 사고와 인지과정을 중시하여 유아의 직접 활동과 경험을 통한 논리적 사고력이나 원인과 결과를 관련지어 사고 할 수 있는 발달을 강조한다. Bissell(1970)은 이러한 유형의 프로그램을 구조적 인지모델(structured-cognitive model)로 분류하였다.

셋째, 언어·교수 모형에서는 낙후된 지역이나 가난한 가정의 유아들에게 학문적 성공과 연관된 언어, 셈하기, 읽기에 관련된 지식과 규칙을 교사가 직접 교수함으로써 학습하게 된다. 교육목적을 달성하기 위한 수업전략은 지시적 방법과 반복적 방법을 주로 사용하며, 교사가 주도권을, 유아는 교사의 요구에 반응하도록 수업이 계획, 조직되어 교사가 유아의 모든 활동을 지시한다. 따라서 유아-유아, 유아-교구의 상호작용보다 단일 활동을 중심으로 이루어지는 유아-교사의 관계를 더욱 중시하고 있음을 알 수 있다. 교육과정의 구조화 정도는 아주 높다. 이러한 모형에 속하는 프로그램들은 학습이론, 행동수정절차, 언어발달이론에 의하여 운영되고 있다. 이는 Weikart(1972)의 계획된 교육과정과 유사하며, Bissell(1970)의 구조화된 정보모형과 유사하다. 대표적인 프로그램으로는 Bereiter-Engelmann Program 등이 있다.

넷째, 감각-인지 모형은 환경적 요인을 강조하는 Montessori 이론에 근거한 프로그램이다. 유아의 감각 훈련과 실생활 습관을 강조한다. 학습은 비언어적이며 유아가 교구를 통해 스스로 학습하는 과정에서 실제 경험을 통한 인지활동을 강조한다. 유아들은 자기 교수적 교구(self-instruction material)를 사용하여 학습 한다.

이상과 같이 유아교육 프로그램 유형에 대해 살펴본 결과 유아에 대한 이해의 관점에 따라 유아교육방법, 내용의 선정 등 접근법이 달라짐을 알 수 있다. 이에 따라 본 연구에 선정된 프로그램인 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 특징을 살펴봄으로써 이들 프로그램의 유형을 탐색하기 위한 기초를

마련하고자 한다.

2. 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 특성

유아교육프로그램을 논의함에 있어 핵심이 되는 것은 프로그램이 목적, 교육원리, 교육내용, 교육 방법에 관한 것으로 집약 된다고 볼 수 있다. 이러한 핵심 요소의 유사점과 차이점에 의해 프로그램의 특성을 이해 할 수 있고 이에 의해서 유아의 다중지능 발달과의 상호 관련성을 밝혀 볼 수 있으므로 세 가지 프로그램에 대한 프로그램의 교육 원리, 교육목표, 교육내용, 교육방법등에 대한 핵심 요소들을 알아보하고자 한다.

a. 주제중심 프로그램

주제중심 프로그램은 유아중심, 인간중심사상의 교육원리로 유아의 전인적 성장과 발달을 위해 적합한 교육환경을 제공하여 몸과 마음이 건강한 민주시민으로 기르는 것을 목적으로 하고 있다.

주제중심에서의 주제란 학습 내용으로 비슷한 것(단원, theme, topic)들을 계열별로 발췌해 놓은 것을 뜻한다(이기숙·장영희·정미라·엄정애, 2005) 교육내용은 유아교육의 전통적인 흥미영역활동을 중심으로 각 영역들에 대한 통합을 중시한다. 즉, 부분들을 전체에 관련시켜 결합시키고자 하며 학문, 경험, 학습 등 유기적인 전체성에 관심을 두고 접근한다. 주제중심 프로그램은 유아-유아의 상호작용과 유아-교사의 상호작용 두 가지 모두를 중시 여기는 프로그램으로 유아의 흥미와 욕구를 고려한다.

주제중심 프로그램의 교육내용은 유아의 연령, 발달 단계, 개인차, 유아의 능력 유아의 경험의 정도 등을 배려하여 유아들이 흥미를 갖는 주변 사건이나 주변의 일상생활과 관련된 폭 넓은 주제들을 선정 한다(이순형, 외 2005). 또한 계절의 변화에 따라 유아들이 직접 변화를 체험 할 수 있는 다양한 활동들을 함으로써 생활과 직접 관련 되도록 연결한다. 주제의 선정은 교사가 주도적으로 선정하고 계획 하지만 때로는 유

아들의 관심과 흥미에 따라 선정 될 수 있다. 선정된 주제 내용에 따라 유아들은 구체적이고 직접적인 활동들을 하게 된다. 주제중심의 활동들은 다양한 교과영역을 통합하고 개념발달에 기여할 수 있도록 유아의 개별적 흥미에 부응하는 활동으로 구성된다.

주제중심 프로그램에서 이루어지는 활동 단위는 대집단 활동, 소집단 활동, 개별활동이 있다. 대집단 활동은 교사의 계획적인 의도에 의해 학급 유아 전체가 단일활동에 참여 하게 된다. 단일활동 종류로는 이야기 나누기, 동화듣기, 지식이나 정보 전달하기, 노래하기, 율동하기, 작업하기 등이 있다. 자유선택 활동은 유아의 흥미 영역으로 구성된다. 흥미영역은 언어 영역, 쌓기 놀이 영역, 조형 영역, 음률 영역, 조작놀이 영역, 과학 영역, 역할놀이 영역, 실내 혹은 실외놀이영역 등으로 구성 되어있다. 소집단 활동은 5-6명 정도의 유아들이 한 집단을 형성하고 공동 작업이나, 토의, 역할극, 요리활동, 과학실험 등을 할 수 있다.

주제중심 프로그램에서는 이러한 활동을 위해 적절한 교재와 교구, 설비를 비치하며, 분리대, 칸막이 이동식 교구장, 책꽂이 등으로 활동영역의 경계를 암시해준다. 흥미 영역은 유아들이 자발적으로 놀이 활동을 참여하도록 유도하는 핵심적인 역할을 한다(김혜경·유희정, 2004).

주제중심에서의 교사 역할은 이러한 자유 선택활동을 원활하게 이루어질 수 있도록 교육 환경을 제공해 주는 교육환경의 제공자. 주제 선정과 제시, 교재의 선택 등을 계획하는 교육과정의 계획자, 교육과정의 실행자, 교육과정 및 유아 평가자의 역할이 포함된다.

한편 1995년 이후 우리나라에서는 교육부에서 제5차 유치원 교육활동 지도 자료집을 발간하면서 단원과 같은 의미로 생활주제라는 용어를 사용하게 되었다(이순형 외, 2005). 박향아(1996)는 우리나라에서 오랫동안 정착 되어온 주제(단원)중심 교육 과정에 대한 교육현장에서의 지나친 해석으로 교육의 방향이 교사 주도형으로 흘러가며 유아의 자율성, 창의성, 개별성 등을 무시하고 있다고 비판하였다. 즉 주제중심 교육과정이 유아의 자발적 참여가 많은 제약을 받고 있는 유아중심교육을 수행하고 있기에 본래의 의미에 충실한 ‘유아중심교육’의 관점으로 재조명할 필요가 있다고 하였다. 이러한 비판은 우리나라 교육현장에서 주제중심 교육과정이 어떻게 이루어지고 있는 지에 대한 구체적인 탐구가 필요함을 나타낸다.

b. Montessori 프로그램

Montessori 프로그램의 교육원리는 유아가 스스로 배울 수 있다는 아동개인의 고유성을 존중하는 자동교육원리와 제한된 자유원리이며 그러한 원리에 부합되도록 고안된 Montessori 교구를 준비해 두는 환경이다. 교육 목적은 유아의 전인적 발달에 두고 유아를 정상화 시켜주는 것이다(김지영, 2000). Montessori 프로그램에서는 유아는 태어날 때부터 발달의 가능성을 민감하게 갖추고 있으나 정상적인 발달을 하고 인격을 완성시키기 위해서는 적당한 환경이 필요하다고 보았다. 즉, 심리적 작업을 수행하기 위해 유아의 신체가 양분을 공급받고 외부로부터 산소를 공급받아야 하는 것같이 성장은 그 자신이 성장 법칙에 따라 환경으로부터 발달에 필요한 영양분을 공급받아야 된다고 하여 성장 발달에 있어 환경의 중요성을 강조하였다. Montessori 프로그램에서 준비된 환경은 교육 환경의 시설, 설비, 교재, 교구 등의 물리적 환경뿐만 아니라 유아 자신, 동료, 부모, 교사 등의 인적 환경의 범주가 포함되는 현대적 교육 환경의 의미인 포괄적인 개념을 뜻한다고 볼 수 있다(신화식, 1996).

Montessori 프로그램에서는 개별화 교육을 전제로 한다. 유아의 발달의 속도가 각각의 유아마다 다르므로 각 유아들마다의 성장 가능성과 준비성의 실현을 위하여 유아의 발달 단계에 맞는 개별화 교육이 강조된다. 이러한 교육방법에 따라서 Montessori 프로그램은 유아가 자신의 발달속도와 성취수준에 따라 자유롭게 학습한다. Montessori 프로그램에서는 자아훈련 능력에 대한 믿음을 기반으로 교사의 언어적 교수보다는 준비된 환경 내에서 개별적인 교구와의 상호작용을 통한 자동학습(auto education)과 제한된 자유의 개념을 강조한다(Montessori, 1949)

Montessori 프로그램에서는 교구중심의 교육방법을 강조한다. 교구는 교육의 원리와 교육의 내용을 이루는 가시적인 교육과정의 총집합체를 이루고 있다고 볼 수 있다. 교구는 오류 통제 장치가 교구 자체에 속에 내재된 교구로 고안되어 있는데 이러한 교구고안은 유아의 사고력이 어른들과 달라 언어적 전달이나 교사의 가르침 보다 교구를 중심으로 반복 집중함으로써 정상화에 이르도록 해야 한다는 유아관에 입각 한 것이다. 따라서 교구 자체에 제시 방법이 순서화 되어 있는 계열성을 이루고 교육 과정화 되어있기 때문에 교사는 주간 계획이나 지도 계획을 세울 필

요가 없이 환경만을 준비 해주고 안내해주면 된다. 몬테소리 교구의 목적은 아동에게 어떤 지식이나 기술을 전달하는 것이 아니며 아동의 자아 형성과 정신적 발달을 내적으로 돕기 위한 것이다. Montessori 교구는 아동의 주의를 끌 수 있고 집중하게 할 수 있는 자극을 제공하여 아동의 성장을 돕도록 고안된 것이다. Montessori 프로그램에서는 교구 자체가 난이도에 따라 순서화 되어 있어서 교구의 적절한 사용이 행동적 목표를 제공한다(이순형, 2004).

교사의 역할은 유아의 활동을 관찰하고 유아에게 적합한 활동을 암시해주고 필요할 때 교구 사용법을 소개해주는 정도이다. 따라서 Montessori 프로그램의 수업 상황은 매우 조용하며 고도로 개별화된 수업체제이다. Montessori 프로그램에서의 교구 사용은 언어·인지적 모형에서와 조금 차이가 있다. 둘 다 교구를 단순한 것에서 복잡한 것으로 변화시켜 나간다는 점에 있어서 비슷하다. 그러나 언어·인지적 모형에서는 교구 사용의 목적이 유아에게 사물을 선택·분류하는 기준을 가질 수 있는 능력, 즉 인지구조를 발달시켜 주기 위한 것이며, 이때 학습은 유아-교구 사이에 교구의 중재를 통해서 이루어진다. 그러나 감각-인지모형인 몬테소리 프로그램에서는 교구 사용의 목적이 감각지식능력을 발달시켜 주기 위한 것이며, 유아는 교사의 중재 없이 교구와의 상호작용을 통하여 학습하도록 한다.

Montessori 프로그램에서 교구 활동은 일상생활 영역, 감각 영역, 언어 영역, 수학영역, 사회적 행동 등의 영역으로 분류되어 있다. 일상생활 영역에서는 일상생활 도구를 사용하면서 집중력과 독립성을 기르도록 구성되어 있으며, 감각영역은 손과 두뇌의 협응에 의한 활동을 통해 추상적인 개념과 그 개념을 구체적으로 표현한 것을 연결시킬 수 있는 영역이다. 언어 영역은 환경에 있는 모든 사물을 정확한 명칭으로 부르며, 다양한 사물 그림 카드를 활용한 게임을 함으로써 의사소통 능력을 발달시킬 수 있도록 구성되어 있다. 수학영역은 교구 활동을 통해서 십진법을 이해하는데 필요한 기초를 형성하여 0의 기능과 일 단위부터 백만 단위까지의 위계를 알 수 있도록 되어 있다. 또한 가감승제 개념의 기초를 습득하고 기하에 관한 기초를 다지며 제곱근 구하기나 분수로 가감승제 하기 등의 개념을 익히도록 구성되어 있다. 뿐만 아니라 사회적 행동 영역을 통해서 예의 바른 행동, 다른 사람에 대한 배려, 연령이 다른 사람과의 원만한 관계 형성 등을 발달시킬 수 있도록 한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 Montessori 프로그램에서는 최상의 교육방법은 일방

적으로 가르치는 것이 아니라 아동 스스로 배우도록 하는 것임을 깨닫고 아동개인의 고유성을 존중하는 교육체제를 확립하고자 한다. Montessori 프로그램은 유아들에게 그들의 발달 단계에 맞는 환경을 준비해주고 그 속에서 유아들이 자유롭게 평화롭게 성장하도록 배려하는 프로그램이다(이용례, 2004).

c. 생태 프로그램

생태적 위기로 인해 가장 큰 피해를 보는 것은 지금 유아기를 보내고 있는 아이들이라 할 수 있다. 산업화와 경제 성장은 많은 아이들을 바깥에서 시멘트 공간 안으로 내 몰았고 플라스틱 장난감, TV, 컴퓨터 게임, 학습지를 하면서 노는데 익숙하게 만들었다. 그 결과 아이들의 몸과 마음 그리고 영혼은 병들어 가고 있다(임재택·조채영·하정연, 2002).

생태적, 사회적 위기는 적어도 지금까지 인류의 문명사회를 지탱시켜온 근대적 가치와 세계관이 더 이상 우리 삶의 척도가 될 수 없다는 것을 극명하게 보여주고 있다고 하겠다. 이러한 위기의 대처 방안을 대부분은 교육현장에서 찾고 있다. 사람의 변화는 교육의 문제 이므로 교육을 통하여 사람을 바로 세우고 거듭나게 해서 지속 가능한 문명을 창조하자는 꿈을 갖는 것이다(하정연, 2004). 따라서 이제 모든 학문 분야가 생태계의 위협적 상황의 영향권에 놓여 그 책임성을 부가 받고 있다. 생태건축, 생태미술, 생태철학 등과 함께 유아 생태 프로그램은 생명중중과 자연친화적 사상이 생태 프로그램의 이론적 기저를 이룬다. 즉, 유아들이 자연 속에서 자연과 더불어 살아가는 것이 바람직한 발달 환경이라는 사상에 기초하여 생태 프로그램이 개발되었다(이순형 외, 2005). 이러한 위기감에 의해 대안적 교육패러다임으로 급부상한 유아생태 프로그램은 자연친화적 사상에 기초한 것으로 생태학의 원리를 수용하는 사회이론과 실천을 포괄한다.

생태 프로그램 모형은 유아교육에 생태학을 연관시킨 탐구영역으로 생태학에 기초를 두고 있다고 볼 수 있다. 인간은 자연의 토대를 떠나서는 존재할 수 없기 때문에, 자연이야말로 인간과 함께 생명을 같이하는 영속성의 의미로 이해해야 한다고 보는 입장이다. 즉, 생태학적 관점에서 유아교육을 바라본 생태중심 유아교육의 근본적인 방향은 모든 생명체를 요소론 적으로 이분화 하는 것이 아니라 유기적으

로 전체적인 본래의 모습을 찾고자 하는 일원론적 관점을 가지며, 통일과 조화와 공존의 생명 세계관에서 출발하고 있다(권미량, 1997).

이와 같은 점에서 그 동안의 유아중심이나 인간중심적 혹은 인지 모형적 프로그램의 철학관이 인간의 발달에만 초점을 맞추었다면 생태 프로그램은 자연과 인간이 동일선상에서 상생하고 발달 번창해야 한다는 세계관에서 출발한다. 이러한 관점이 생태 프로그램의 교육 원리를 이루게 된다. 따라서 생태 프로그램의 교육목표는 유아가 자신과 함께 자연이라는 존재를 상호 의존하면서 상생 발전해나아가야 됨을 알고 그 원리를 실천해 가도록 하는데 교육 목표가 있다. 교육내용의 선정은 교사에 의해 계획되기도 하고 때로는 유아의 흥미에 따라 선정되기도 한다. 선정된 교육내용은 교사, 유아, 학부모가 교육공동체를 이루고 상호의존적으로 실천 되어진다. 공동체 구성원들은 다양성을 존중하면서 개인 차이를 인정하게 되는 것을 실천한다. 즉, 경쟁보다는 대화를 통한 상호작용과 협조체제로 공동체 유지에 기여하도록 한다. 생태 프로그램의 교육내용에서는 인공적 교재나 교구를 통한 간접 경험보다는 자연과의 직접 체험을 강조한다. 물, 모래, 흙, 햇빛과의 접촉을 많이 할 수 있도록 환경을 조성하며, 바깥놀이 산책과 텃밭 가꾸기 등의 활성화를 통해 지식의 전달보다는 삶의 체험을 강조한다. 또한 감각 발달 및 체력 향상을 위한 운동 놀이를 강조하며 폐품과 자연물을 이용해 다양한 작업 활동을 한다. 뿐만 아니라, 세시 풍속 프로그램을 통해 조상들의 삶 전반에 걸친 지혜를 배우며 노인들과 유아들이 상호작용 하는 프로그램을 구성한다. 구체적 활동으로는 산책, 텃밭 가꾸기, 메주 쪼기, 고추장 담그기, 간장 담그기 명상하기, 할머니의 옛날이야기 듣기, 나무하고 대화하기, 숲 관찰, 낙엽 날리기, 낙엽 위에서 구르기, 시냇물 걷기 등이 있다. 생태 프로그램을 수행하기 위해서 교사는 유아의 흥미를 중시하며 최소한으로 개입한다. 교사는 유아의 잠재력, 생명력, 자발성, 자연성에 대한 믿음을 가져야 하며, 유아들에게 유기농 식재료, 우리 농산물을 확보하여 먹거리를 제공 하여야 한다(임재택 외, 2002).

이상에서 살펴본 바와 같이 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 교육원리와 교육내용, 교구, 전개방법, 교사의 역할, 교육적 환경 등에서 차이가 있음을 알 수 있다. 이 세가지 프로그램을 비교하여 제시 해 보면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 비교

구분	주제중심 프로그램	몬테소리 프로그램	생태 프로그램
교육원리	<ul style="list-style-type: none"> · 전통교육사상; 도덕적 인간양성, 효사상, 자연과 이웃사랑실천 ;개인사고력- 학습자의 동기반영 · 프뢰벨주의 정신에 입각한 전인교육을 교육이념으로 삼고 생활주제 선정 · 진보주의 -유아의 문제해결력 신장 구성주의-유아가 주도적으로 학습활동 하도록 풍부한 학습 환경제공 ;언어발달의 중요성과 집단대화의 교육적 가치 인식, 또래들과의 언어적 상호작용을 통해 의사소통 능력 기르고 사회적 지식 구성을 말함 	<ul style="list-style-type: none"> · 루소, 페스탈로치, 프뢰벨의 철학과 같은 아동관이나 아동 스스로 자아형성함을 강조한 것에 고유성 있다.(Standing, 1959) · 아동교육원리 - 민감기: 유아가 특정한 과제를 완수하고자 하는 열망이 강하여 완수할 수 있는 능력이 유전적으로 계획되어 있음을 말함. · 흡수정신: 아동이 어떤 환경에 있는 동안 그 환경을 무의식적으로 흡수하여 지식을 획득하는 능력을 말함 	<ul style="list-style-type: none"> · 인간과 자연이 공존해 나가야 된다는 생태학원리가 적용, 실현되는 교육원리 · 상호의존성의 원리: 교사, 유아, 학부모의 교육공동체의 구성원들은 상호 의존적 관계 형성되어 있음. · 모든 교육공동체 구성원들은 다양성을 존중하면서도 개인 차이를 인정하고, 조화를 이루도록 “대화”강조 · 경쟁보다는 상호작용과 다양한 협력으로 공동체 유지에 기여함
교육목표	유아의 전인적 성장으로 건전한 민주시민 육성	몬테소리 교구를 이용한 기능을 완전히 습득하는 “정상화(normalization)”	몸과 마음과 영혼이 건강한 신명나는 어린이, 머리, 가슴, 손이 조화된 전인적 유아
상호작용 형태	유아-유아, 유아-교사, 유아-교구의 세 가지 상호작용 강조	유아-교구와의 상호작용 강조	유아-교사, 유아-자연(교구), 유아-유아 상호작용강조
구조화	· 유아주도, 교사주도	· 유아주도	· 유아주도, 교사주도
교육내용 및 활동	<ul style="list-style-type: none"> · 언어영역 · 역할놀이영역 · 쌓기놀이영역 · 조작놀이영역 · 조형영역 · 음률영역 · 과학영역 · 컴퓨터영역 · 실외놀이영역 	<ul style="list-style-type: none"> · 일상생활 · 감각 · 언어 · 수학 · 사회적행동 	<ul style="list-style-type: none"> · 체험교육 · 자연친화교육 · 평화교육, 평등교육 · 공동체교육, 민주시민교육 · 전통문화와 다원문화교육 · 표현교육

<표 II-1>에서 살펴본 바와 같이, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램은 각기 다른 교육 목적 및 내용을 강조하고 있다. 따라서 실제 현장에서 각 프로그램은 구조화의 정도, 유아 상호작용 유형, 상호작용 시 사용되는 매개형태, 유아의 행동, 교구활동 시 집중 상태, 활동교구 종류, 유아 활동의 성격, 교사의 역할, 교사의 주의 집중상황 시 집단의 크기 등 프로그램의 특성에서 차이가 있을 것으로 가정 된다. 따라서 본 연구에서는 세 가지 프로그램 간 특성이 어떻게 달리 나타나는지를 살펴보고자 한다.

B. 다중지능 이론

1. 다중지능의 개념

Gardner(1983)는 인간의 지능이 서로 독립적이면서 각기 다른 고유 영역의 능력으로 구성되어 있음을 밝히기 위해 일반적인 지능 이론과 지능 검사, 지능 지수 및 지능요인 이론 등을 비판하면서 기존의 지능의 개념에서 탈피해야 한다고 주장하였다. Gardner(1993)는 다원적 측면에서 지능을 이해해야 함을 상징 체계적 관점에 근거하여 주장한다. 상징체계란 문화에 따라 다르게 형성된 의미체계로서 인간의 생존과 생산성에 관련되어 사용되어지는 것들이라고 할 수 있다. 이러한 관점을 채택하여 지능이란 특정 문화권에서 중요한 문제해결 능력 혹은 문화적 산물을 창출해 내는 능력이라고 정의 했다. Gardner는 지능을 문화적으로 가치 있게 여겨지는 것을 창조하거나 문제해결 하는데 있어 문화에서 유용하게 쓰일 수 있는 정보를 처리하는 생물, 심리학적인 잠재력이라고 했다. 그는 지능은 보여 지거나 셀 수 있는 것이 아니라, 특정문화의 가치, 그 문화 속에서 발현 될 수 있는 기회들 그리고 개인 또는 가족, 학교의 지도자의 판단력에 의해 개발 될 수도 안 될 수도 있다는 것이라고 주장하면서 능력이 발현 될 수 있는 환경의 중요성을 강조 하였다.

Gardner는 개인마다 지니고 태어나는 지능의 구성(profile)이 다를 수 있으며 그것을 바탕으로 개개인 마다 다른 지능이 계발 된다고 생각한다. 그는 지능이란 가공되지 않은 상태의 생물학적 잠재력이며 대부분의 사람들은 여러 가지 지능이 복합적으로

로 조화되어 문제를 해결해 나가고, 그 문화에 맞게 적용하여 각자의 천직을 수행하는 것으로 본다.

Gardner는 뇌 손상자에게 나타나는 신경학적인 증거, 연령별 발달 단계, 자폐증 환자, 학습 장애 유아, 백치천재(idiot savant)들을 대상으로 인간의 두뇌가 손상이 왔을 경우 어떤 능력은 손상이 되는 반면 어떤 능력은 보존 된다고 보았다. 이러한 점에 착안 하여 뇌 손상과 인간 행동과의 관련성 연구를 통해 뇌손상 부위에 따라 구별되는 현상들을 지능으로 구분 하였고 이러한 다중지능을 뒷받침 할 수 있는 증거들을 제시하였다.

Gardner(1999)는 그가 설정한 각 지능의 영역에 해당하는 두뇌 체계가 존재한다고 주장한 증거들을 다음과 같이 제시하였다.

a. 생물학적 영역

첫째, 뇌손상을 입었을 때 고립되는 잠재능력과 관련된 증거이다. 좌뇌의 전두엽에 손상을 입으면 언어능력에 지장을 주어 읽고 쓰고 말하는 능력에 손상을 입으나 노래 부르고 춤추며 감정을 느낄 수 있다 이처럼 뇌의 특정부위 손상이 특정 능력의 상실을 가져오는 연구 결과를 통해 그가 지능으로 선정한 능력들이 다른 지능들과 독립된 지능임을 설명 하였다.

둘째, 진화론적인 역사와 가능성에 관계된 것이다. Gardner는 인간이 지니는 능력은 그러한 능력이 발달되기까지의 발달적 과정을 볼 수 있는 것을 지능으로 보았다.

b. 논리적 분석의 증거

셋째, 핵심적인 정신 작용들과 관계된 것이다. 공간 지능에서는 삼차원, 이차원 공간에 대한 민감성, 음악 지능에서는 가락, 리듬, 음색과 같이 특정지능에서 그 지능을 발현 할 수 있는 핵심적인 능력들이 있어야 한다.

넷째, 상징체계에 있어서 자극에 대한 민감성 역시 논리적 분석의 증거라 할 수 있다. 사람들은 특수한 문화권 안에 존재하는 다양한 상징체계를 익히고 다루어 중요한 정보를 파악하고 전달할 수 있는 지능을 발달시키면서 생존하고 번영한다. 언어,

그럼, 수학, 도표 음악악보 등과 같은 상징체계는 지능에 의해 개발되었다고 보았다.

c. 발달심리학 영역의 증거

다섯째, 최종 발달된 모습과 능력 발달 양상의 차이이다. 지능에 따른 각 활동들은 어느 시점에서 발생하여 어느 시점에서 절정에 달했다가 감소하는 등의 궤도를 갖는다. 이러한 발달 과정을 통해 각 지능의 최고의 발달 수준을 보일 때 그 사람의 지능이 알려 지게 된다.

여섯째, 백치천재, 천재, 기타 특수아의 존재이다. 각 지능 영역에는 초심자로부터 숙련가에 이르기 까지 사람들이 각 지능의 다양한 단계에 존재하여 한 영역에는 아주 뛰어 나지만 다른 지능에서는 두드러지게 떨어지는 백치천재와 특정 분야에서는 뛰어난 능력을 보여 주고, 다른 분야에서는 적어도 평균 이상을 보이는 천재들은 각 지능 영역에 존재 한다.

d. 정통 심리학의 증거

일곱째, 실험 심리학 연구 결과로부터의 증거들이다. Gardner(1983)는 읽기 능력과 같은 언어 지능이 논리수학 지능에 전이되지 않는다는 연구 결과 들을 통해 지능 들이 서로 독립적으로 존재 한다는 것을 확인 했다. 사람들이 두 가지 일을 동시에 얼마만큼 잘 할 수 있는지를 관찰함으로써 두 가지 작동이 얼마만큼 관련되어 있는지를 살펴보고, 그 결과 각 지능들의 상호 독립된 능력의 증거를 제시 하였다(김향자, 2000).

여덟째, Gardner(1999)는 심리 측정 자료들을 비판해 오고 있지만 그러한 측정 자료들은 다중지능을 입증하는 근거들을 밝히고 있다. 이는 심리 측정학으로부터의 지지이다. 예를 들어 웨슬러 유아용 지능검사(WISC)에는 언어지능, 논리수학 지능, 공간 지능, 이외에 어느 정도 신체운동 지능을 요구 하는 하위검사들이 들어 있다. 이밖에 자아 존중감 검사, 사회성숙도 검사 역시 개인이해 지능을 다루고 있다.

이와 같은 생물학적 증거와 심리학적 증거, 논리 분석적 증거들은 다중지능의 각각의 영역들이 고유한 독립된 영역임을 입증하고 있다. 이는 유아들마다 다중지능 구성

파일이 존재하며 각각의 영역에서 능력의 차이가 있다는 것을 시사한다 하겠다.

2. 다중지능의 구성

Gardner(1993)는 개인마다 지니고 태어나는 지능의 구성(profile)이 다를 수 있으며 이를 바탕으로 다양한 영역에서의 지능이 계발될 수 있음을 주장한다. Gardner가 제시한 8가지 지능의 정의를 그 영역별로 살펴보고 다중지능 이론의 타당성을 검증하면 다음과 같다.

a. 음악 지능(*musical intelligence*)

음악 지능은 음악적 표현형식을 지각하고 변별하고 변형하고 표현하는 능력이다 (Gardner & Hatch, 1989). 즉 음조의 질을 지각하고 멜로디와 리듬을 창작하고, 소리에 대해 민감하고, 음악의 구조를 이해하는 능력을 일컫는다. 음악 지능은 사람들로 하여금 소리로부터 만들어진 의미를 이해하고, 창조하고, 의사소통 하게 한다는 점에서 언어지능과 유사하다. 그러나 말은 못하면서도 악기를 아름답게 연주하는 사람들이 있는데 이로 보아 음악 지능은 언어지능과는 별개의 지능이다(Gardner, 1993).

어느 문화권에서나 수업 없이도 높은 수준을 보일 수 있는 언어지능과는 달리, 음악 지능이 보다 집중적인 훈련을 필요로 한다. 아이들은 노래를 배우는데 있어 언어 습득에서 보다 뚜렷한 개인차를 보이고 있다. 취학 연령 후에는 기술적 측면 외의 음악적 능력은 발달하지 않는다. 음악 지능은 작곡가, 지휘자 연주자, 음향학자, 음향 기술자 등에 있어서 뚜렷이 나타난다. 음악 지능을 강화하는 활동으로는 리듬패턴, 보컬사운드, 작곡 및 편곡, 악기연주, 노래, 공연하기 등이 있다.

b. 신체운동 지능(*bodily-kinesthetic intelligence*)

신체운동 지능은 자신의 몸 전체 또는 일부를 이용해서 어떤 생각이나 감정을

표현하고, 사물을 만들거나 변형시키는 능력이다(Gardner & Hatch, 1989). 신체운동지능에는 힘, 유연성, 속도, 협응, 균형 등과 같은 기술이 포함된다(Armstrong, 1993). 신체운동 지능은 정신과 신체를 연결하고 동작을 통제하고, 몸 전체에 대한 인식을 확장하고 모방하는 능력을 일컫는 것으로 전통적인 지능 개념에서는 거의 제외되었던 개념이다. 운동작용은 고도로 분화되고 통합된 형태의 수많은 신경과 근육 요인을 필요로 하는 복잡한 것이다.

신체운동 지능은 춤, 운동, 표정연기 기법, 악기 연주법 등의 상징체계를 쉽게 익히고 창조하는 능력으로, 자신의 몸을 잘 가누고, 신체나 운동상의 문제를 잘 해결할 수 있는 능력을 말한다. 이것은 신체-운동근육 조절, 사물을 다루는 방법의 세련된 행동으로 나타나며 신체를 이용하여 생각이나 감정, 아이디어를 표현하는 능력, 세련된 손의 사용과 같은 신체적 기술을 말한다. 주로 무용가, 운동선수, 의사, 발명가, 기술자들이 신체운동 지능이 높다 신체운동 지능을 강화하는 활동으로는 민속 창작 춤, 역할극, 제스처, 드라마, 무술, 운동 등이 있다

c. 논리수학 지능 (*logical-mathematical intelligence*)

논리수학 지능이란 숫자를 효과적으로 사용하고 논리적으로 사고하며 추론하는 능력이다(Gardner & Hatch, 1989). 즉 추상적 유형을 확인하고 귀납적 연역적으로 추리하고 관계와 결합을 구별하며, 복잡한 계산을 수행하고 과학적 추리를 하는 과학적 사고에 관한 능력을 말한다.

서구에서는 역사적으로 논리수학 지능을 과도하게 높이 평가하여 한때는 논리수학 지능이 곧 문제 해결능력으로 간주되기도 했지만 Gardner의 다중지능 이론에 의하면 논리수학 지능 역시 다른 지능처럼 하나의 지능영역일 뿐이다. 추상적 추론은 구체적인 사물이 눈앞에 없어도 순수한 추상적 사고에 의해 관계를 이해하고 평가할 수 있게 된다. 논리수학 지능에 크게 의존하는 사람은 수학자, 컴퓨터프로그래머, 재정분석자, 회계사, 공학자, 과학자 등이다.

d. 공간 지능(*visual-spatial intelligence*)

공간 지능은 시각적 공간적 세계를 정확하게 지각하고 그런 지각을 통해 형태를 바꾸는 능력이다(Lazear, 1991). 즉 사물을 정확하게 지각하고, 사물사이의 관계를 확인하고 사물을 그림으로 나타내고 이미지를 조작하거나 공간에서 길을 찾아내고, 심적 형상을 생각해 내고 묘사하는 능력을 일컫는다. 공간 지능은 단순히 시각 감각에만 의존하는 것은 아니다. 공간 지능은 도형, 그림, 지도, 입체 설계 등의 공간적인 상징체계를 숙달하고 창조하며 그에 관련된 문제들을 해결하는 능력이다. 공간 지능에는 공간적 기억력, 공간적 창의성, 예민한 시각 능력, 시각적 기억력, 시각적 상상력 등이 잘 조화되어 있다. 공간적 지식은 유용한 도구로서 작용한다. 사고의 보조수단, 정보획득 방법, 문제를 형성하는 방법, 그리고 문제 해결 수단으로서 사용된다. 공간 지능의 핵심능력은 3차원의 영상을 구성하는 능력을 포함하며 이 표상을 바꾸고 회전시킬 수 있는 능력을 포함한다. 공간 지능은 시각예술 이외에도 건축가, 탐험가, 지질학자, 외과의사, 바둑기사 등에게 일상적으로 필요한 능력이다.

e. 언어 지능(*linguistic intelligence*)

언어지능이란 언어를 효과적으로 사용하는 능력이다(Gardner & Hatch, 1989). 즉 언어의 올바른 사용을 분석하고 기억하는 능력, 사물을 표현하고 유머감각을 나타내는 능력, 단어의 구문과 의미를 이해하고 누군가로 하여금 가르치고 배우는 능력, 단어의 구문과 의미를 이해하고 누군가로 하여금 무엇을 하도록 확신시키는 능력 등을 일컫는다. 이 지능은 모든 정상적인 사람들에게 보편적으로 나타나며 빠르게 발달하는 능력이다. 그리고 인간이 가진 능력 중에서 가장 많이 연구된 능력이기도 하다.

언어는 의사소통 도구이며, 누구나 언어를 사용할 수 있기 때문에 언어능력은 보편적 능력이라고 할 수 있다. 언어지능을 최대한 발휘하여 뛰어난 언어능력을 발휘하여 뛰어난 능력을 보이는 사람이 있는가 하면 뇌 손상으로 인해 언어능력이 파괴되고 없어지는 경우도 있다. 책읽기, 논문, 소설, 시 쓰기, 대화의 이해 등과 관련되어 있다.

f. 대인관계 지능(*interpersonal intelligence*)

대인관계 지능은 타인의 기분, 의도, 동기, 감정을 지각하고 구분할 수 있는 능력이다(Lazear, 1991). 즉 공동작용을 창조하고 유지하며 다른 사람의 관점으로부터 사물을 판단하고 집단과 협동하며 언어적 또는 비언어적으로 의사소통 하는 능력을 일컬으며 개인적 정체감 유지에도 중요한 역할을 한다.

대인관계 지능에는 대인관계에서 나타나는 여러 가지 다양한 힌트, 신호, 단서, 암시 등을 변별하는 역량, 또 이들에 효과적으로 대처하는 것, 그리고, 문제 조절 능력, 대인관계 문제해결능력, 집단 응집력, 지도력, 결속력, 조직력 등이 포함된다. 다른 사람의 행동 반응, 기분을 이해하지 못하면 그들과 적절하게 교류할 수 없으며 큰 공동체내에서 자신의 적절한 위치를 확보하는데 실패하게 된다. 종교적 지도자, 능숙한 부모, 교사, 상담가 등에서 찾아 볼 수 있다.

g. 개인이해 지능(*intrapersonal intelligence*)

개인이해 지능은 자기 자신에 대한 객관적 이해 및 지식과 그에 기초하여 잘 행동할 수 있는 능력이다. 즉, 집중하고 주의하고 자신의 사고를 평가하고 다양한 감정을 이해하고 표현하여 다른 사람과의 관계에서 자신을 이해하고, 높은 수준의 사고와 추리를 하는 능력이다(Lazear, 1991). 이 능력이 가장 성숙한 모습은 중요한 결정을 내릴 때나 자신의 공동체에서 다른 삶을 관리하게 될 때 연장자들에게서 볼 수 있는 깊은 자기의식을 산출하는 모습에서 나타난다.

최근 들어 Gardner는 사람들이 자신에 대한 정확한 정신적인 모델을 형성 할 때나 그들의 삶에서 합리적인 결정을 내릴 때 이 지능의 역할이 중요하다고 강조하였다. 이 지능은 모든 지능이 활성화되는데 핵심적인 힘과 같은 역할을 하는 것으로 개인으로 하여금 자신의 능력을 알 수 있게 해주고, 그것들을 어떻게 사용할 수 있는지를 인식할 수 있게 해준다. 소설가, 심리학자, 정신과 의사 등이 포함된다.

h. 자연탐구 지능 (*naturalistic intelligence*)

자연탐구 지능은 근래에 추가된 지능구성 요소(Armstrong, 2000; Gardner, 1993)로 자연세계에 대한 뛰어난 분별력을 지니고 있어 각양각색의 종류를 인식할 뿐만 아니라 새로운 식물, 동물들을 분류해 낼 수 있는 능력이다. 개개인과 종족 그리고 생태학적인 관계를 인식하여 명명하고 분류하며 살아 있는 생물과 효과적으로 상호작용하고, 생물과 자연적인 힘의 방식을 구별하는 분류학적 능력을 일컫는다. 이러한 분류학적 지식을 살아있는 자연계에 적용할 수 있고 생산적으로 활용할 수도 있다. 자연지능이 뛰어난 사람들은 농사짓기, 사냥하기, 들이나 산으로의 여행하기 등을 즐겨 하고 동물이나 식물을 관찰하는 태도가 각별하다. 또한 이러한 단순한 관찰이나 구분력을 뛰어 넘어 자연현상이 지닌 의미를 발견할 수 있는 능력이 있다. 자연지능은 사육사, 생물학자, 환경보호가, 농부, 원예가 등에게서 찾아볼 수 있다. 자연지능이 뛰어난 사람들은 지속적으로 자연을 탐험하면서 수집하고 연구하며 새로운 측면에서의 의미를 부여하고 이해를 시도한다.

이처럼 다중지능의 각 영역은 생물학적으로 고유하며 독립적 기능을 한다는 의미를 유아교육과 관련지어 볼 때 유아의 잠재된 지능개발에 대한 교육적 시사점을 받을 수 있다. 다중지능의 영역에는 8가지 지능 외에 실존지능을 비롯한 추가지능이 있으나 본 연구에서는 8가지 지능만을 고찰하였다.

3. 다중지능에 기초한 교수·학습

다중지능 이론에 기초한 교수·학습 활동은 교육과정 간의 연계를 용이하게 하며 교과목 간의 내용과 개념의 통합을 유용하게 한다. 다중지능이론의 지능영역들은 서로 상호작용적이므로(Gardner, 1993), 강점지능 영역을 활용하여 약점지능 영역의 교육활동을 자주 함으로서 약점지능 영역을 보완할 수 있다(Armstrong, 1993). Armstrong(2000)은 유아의 다중지능 지능 영역별로 다르게 적용할 수 있는 교수-학습 자료와 교수 전략과 교수활동을 전개할 수 있는 자료를 <표 II-2>와 같이 제시하고 있다.

<표 II-2> 다중지능 유형에 따른 8가지 수업방법

지능유형	교수활동(예)	교수-학습자료(예)	교수전략
음악영역	리듬학습, 랩음악, 노래하기,	녹음기, 테이프, 악기	노래하기, 랩으로 노래하기, 음악듣기
신체운동영역	체험적 학습, 드라마, 춤, 스포츠, 촉각활동, 이완훈련	그래프, 지도, 비디오, 레고세트,	제작하기, 실연해보기, 만져보기, 육감으로느끼기, 춤추기
논리-수학영역	퀴즈, 문제풀기, 과학실험, 암산, 수게임, 비판적 사고	계산기, 수학조작기, 과학장비, 수게임기	측정, 비판적 생각, 논리적 적용, 실험하기
공간영역	시각적 제시, 미술활동, 상상게임, 마인드 맵, 비유 시각화	그래프, 지도, 비디오, 레고세트, 미술재료, 착시, 카메라, 그림도서관	보기, 그리기, 시각화하기, 색칠하기, 마인드 맵 그리기
언어영역	강의, 토론, 낱말게임, 이야기하기, 다같이 읽기, 일지 쓰기	책, 녹음기, 우표세트, 책의 내용을 녹음한 테이프	읽기, 쓰기, 말하기, 듣기
대인관계영역	협동학습, 또래가르치기, 공동체 참여, 사회적 모임, 시물레이션	장기놀이, 파티용품, 역할극에 필요한 소도구	가르치기, 협동하기, 존중하며 상호작용하기
개인이해영역	개별화수업, 자율학습, 학습과정선택, 자존감 형성	자기점검식 자료, 일지, 프로젝트에 필요한 자료	개인생활과 관련짓기, 선택하기, 반성하기
자연탐구영역	자연학습, 생태인식, 동물관심	식물, 동물, 자연이해, 도구(예:쌍안경), 원예도구	생물과 자연 현상에 연결 하기

출처: Armstrong(2000)의 *Multiple intelligence in the classroom*(2nd Ed. p. 41)

한편, 다중지능 이론에 기초하여 개발된 유아교육 프로그램으로는 Project Spectrum 프로그램이 있다. Krechevsky와 Gardner(1990)는 Project Spectrum의 평가체제를 이용해 다중지능 이론의 타당성을 검증하는 예비적인 연구를 수행한 결과, 유아의 독특한 프로파일이 존재함을 밝혔다. Project Spectrum은 프로그램이지만 지식위주의 활동이 아닌 유아의 다양한 능력의 중요성을 강조한다. Project Spectrum은 자연스런 교육적 상황에서 유아의 강점영역과 약점 영역을 발견할 수 있도록 고안되었고 강점영역은 더욱 강화 시키고 약점 영역은 보완 될 수 있는 교육과정이다.

따라서 Project Spectrum 프로그램은 유아의 다중지능을 발견하고 향상시키는 것을 목표로 하는 유아교수학습 과정이자 교육평가 체제로 개발되었다(Gardner, Feldman, & Krechevsky, 1998).

다중지능 이론을 유아교육에 적용한 Project Spectrum은 유아의 발견된 잠재능력에 기초하여 개인차에 따른 개별적 학습지도를 할 수 있는 교수 접근법이다(박희숙, 2004; 이애님, 2006). Project Spectrum은 유아들의 다양한 지능영역 또는 유아들의 몇 가지 강점 영역을 발견하는데 도움을 준다. 또한 유아들의 작업 유형을 관찰하여 유아의 흥미영역이나 관심의 정도를 알 수 있어 특정 유아에게 적합한 교육방법을 개발하는데도 유용하다.

이상에서 살펴본 바와 같이 다중지능 이론은 유아교육의 목적인 유아의 전인적 발달을 증진시키는데 시사점을 준다(김혜경외, 2004). 유아의 전인적 발달을 도모하기 위해서는 다중지능의 각 영역이 발현되고 발달될 수 있는 교육환경에 대한 모색이 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 유아에게 교육적 환경을 제공하는 유아교육 프로그램들 중 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 특성들을 탐구하여 다중지능의 각 영역에서 차이를 일으키는 변인이 무엇인지를 살펴보고자 한다.

C. 선행연구 고찰

유아교육 프로그램과 다중지능발달에 관한 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다.

1. 유아교육 프로그램에 관한 연구

유아교육 프로그램에 관한 선행연구들은 주로 유아교육 프로그램이 유아의 발달에 어떠한 효과를 미치는지를 중심으로 살펴보았다. 유아교육 프로그램의 효과에 관한 선행연구들을 분류해 보면 교사의 역할과 교수전략에 따른 프로그램 효과, 유아교육기관 경험 유무에 따른 효과, 대상 유아교육 프로그램의 특성의 차이에 따른 효과 연구, 상호작용유형과 프로그램 효과 연구, 본 연구 대상프로그램인 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램을 중심으로 이루어진 프로그램의 효과 연구들

나누어 볼 수 있다.

첫째, 유아교육 프로그램 전개 시 교사의 역할과 교수 전략에 따른 효과를 살펴본 연구를 살펴보면 다음과 같다. 반운경(1981)의 연구에서는 유아중심의 교수방법과 교사중심의 교수방법을 비교 실험한 결과, 놀이를 통한 유아중심의 교수방법이 사회·정서발달에 효과가 컸으나 인지발달 면에서는 두 가지 교수 방법 간에 유의한 차가 없음을 밝혔다. 그러나 놀이를 통한 유아중심교수형태가 모든 유아의 전인적 성장을 효과적으로 도모할 수 있다고 보고 하였다. 유혜량(1986)의 연구는 두 가지 프로그램 유형 및 효과성을 분석하였는데 실험집단 I 과 실험집단 II의 구조화를 분석하기 위해 유아가 하는 활동의 종류를 단일, 선택, 자유 활동으로 나누어 관찰한 결과 선정된 두 가지 유형 간에 프로그램 구조성에 있어 유의한 차이가 있었다. 또한 선정된 두 유형 간에 상호작용 유형에 있어서 유의한 차이가 있었다. 실험집단 I 에서는 유아-유아의 상호작용과 유아-교구의 상호작용이 높게 나타났고 실험집단 II에서는 유아-교사 상호작용이 높았다. 선정된 두 집단 간에 인지 발달에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 두 유형간의 사회·정서 발달 증진에 있어서는 실험집단 I 이 더 높게 나타나 유의한 차이를 보였다. 이것은 교사의 상호작용에 의한 교수 전략보다 유아의 흥미와 요구를 중시 여겨 유아-교구, 유아-유아의 상호작용을 통한 교수전략, 그리고 유아를 중심으로 한 소그룹의 교수 방법이 유아의 사회 정서 발달에 미치는 효과가 크다는 것을 보여주었다.

둘째, 유아교육기관 경험 여부에 따른 효과에 관한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 주정일과 김광웅(1977)은 유아교육이 아동의 사회적 발달에 미치는 효과 연구에서 어린이집이나 유치원 경험이 있는 초등하고 1학년 아동의 사회적 적응도가 높음을 보고하였다. Jorgenson(1976)은 유아교육이 학업 성취와 지적 발달에 미치는 효과를 연구하였다. 그 결과는 전통적인 유아원이나 전문가와 보조원의 중재를 통해 개발된 프로그램을 받은 아동이 유아원 경험이 전혀 없는 아동에 비해 유치원 준비도검사와 PPVT(Peabody Picture Vocabulary Test)에서 높은 점수를 나타내 유아원 경험이 중요함을 강조 하였다. 신은수(1995)의 연구에서는 유치원 프로그램이 5세 유아의 발달에 미치는 효과에 대한 비교분석을 했다 그 결과 상호작용 이론에 기초한 유아교육 프로그램에서 3세부터 연계적인 교육을 받은 여아가 의사소통능력과 사회화 능력 운동기능에서 가장 높게 나타났으며 다른 교육을 받은 남

아가 의사소통 능력과 사회화, 운동기능에서 가장 낮게 나타났다. 유아의 발달에 기초한 유아-유아, 유아-교사, 유아-교구와의 상호작용 이론에 기초한 유아교육 프로그램에 의하여 3세부터 연계적으로 교육을 받은 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 의사소통기능, 사회화, 운동기능이 높아지는 것으로 나타났다.

셋째, 유아교육 프로그램마다 강조하고 있는 교육목표, 교수 학습방법, 교육내용의 차이점에 의한 프로그램 특성간의 차이를 살펴보면 다음과 같다. Lawton과 Hooper(1978)는 Piaget이론에 근거한 고도로 구조화된 Ausbel Program과 개방체제 교육과정(open-framework program)을 전통적인 놀이중심의 프로그램과 비교한 실험에서 두 실험모델이 전통적 프로그램보다 논리적 개념성취에 월등한 수준을 보였고 Ausbelian Model이 더욱 효과적임을 밝혔다.

Karnes, Shwedel와 Williams(1983)는 저소득층 유아가 학교생활을 성공적으로 수행하는데 효과적인 유아교육 프로그램을 연구하기 위하여 구조화 수준이 매우 높은 Bereiter-Englemann프로그램과 Ameliorative프로그램, 구조화가 보통수준인 Montessori프로그램, 구조화가 낮은 수준의 전통적 프로그램과 지역사회-통합(Community-integrated)프로그램을 선정하였다. 1965년부터 1년간 4세유아를 대상으로 실시되었고 15년간의 장기적인 추후 연구가 계속 되었다. 그 결과 프로그램 실행 1년 후의 영향에서는 구조화 수준이 가장 높은 프로그램인 Bereiter-Englemann(B-E)프로그램과 Ameliorative프로그램에서 유아의 인지 및 언어기능면에서 단기적 효과가 가장 높게 나타났다. 구조화 수준이 중간 정도인 몬테소리 프로그램과 구조화 수준이 가장 낮은 지역사회프로그램에서는 유아의 인지 및 언어기능면에서 가장 낮은 효과를 나타냈고 구조화 수준이 가장 낮은 전통적 프로그램에서 중간정도의 인지기능 및 언어기능의 발달 효과를 나타냈다. 초등학교 4학년 까지 각 프로그램 유아의 지능지수는 프로그램 투입이전 보다 높게 나타났으나 하향세는 계속되었다. 이와 같은 결과는 구조화가 높은 프로그램이 저소득층 유아들의 초등학교 초기의 성공적인 수행에 도움을 줄 수 있으나, 학년이 올라 갈수록 그 효과는 감소되는 것을 입증 하는 것이다(이기숙·이은혜, 재인용, 1983).

이기원(1982)은 유아교육 프로그램 유형분석에 관한 연구에서 유아교육 프로그램 유형을 분석해 보고 그 효과성을 측정했다. 일반사립유치원과 대학부속유치원 몬테소리식 유치원을 선정하여 활동의 형태, 교사, 유아, 교구간의 상호작용 빈도, 교사

와 유아의 행동, 교사의 역할이 어떻게 이루어지고 있는가를 알아보았다. 그 결과 3개 유치원 유아의 창의적 언어표현력의 차이를 분석했다. 이기원은 교사와 유아가 함께 유아 중심으로 프로그램을 계획·운영하는 반구조적 프로그램이 전혀 유아의 흥미를 고려하지 않은 구조적 프로그램보다 유아의 참여도를 더 높일 수 있고, 교사중심의 구조적인 유아교육 프로그램이 창의적인 언어 표현 능력에서 낮은 점수를 나타내었다. 그러므로 유아교육 프로그램을 계획할 때 유아의 자발적인 학습을 위한 환경구성과 유아와 교사가 함께 참여한 계획의 중요성을 인식해야 한다고 주장하였다.

심성경(1989)은 유아교육 프로그램의 구성 요소 중 유아상호작용 유형과 프로그램의 구조성을 관찰한 후 그 효과를 연구 하였다. 상·하 집단에서 각각 한 개 프로그램씩 선정하여 유아의 활동을 실시했는데, 프로그램의 구조화에서 유의한 차이를 보였다. 상 집단의 프로그램은 자유 활동이 단일 활동에 비해 많았으나 하 집단은 단일 활동이 훨씬 많은 것으로 나타났다. 또한 유아의 활동 성격에서도 유아-교사, 유아-교구의 상호작용에 편중되어 유아-유아의 상호작용의 양이 적을뿐더러 유아간의 상호작용에서 부정적인 행동이 더 많은 것으로 나타났다. 교구와의 상호작용에서도 교사가 교구를 선택해주는 경우가 많아서 교구의 종류도 다양하지 않았고 주의 산만한 경향을 보였다. 교사와의 상호작용에서도 소극적 참여나 비협조, 방해 등 유아의 부정적 행동이 많았으며 주로 비언어적으로 상호작용 하는 특성을 보였다. 교사의 상호작용 형태는 주로 시범적 폐쇄적 설명에 편중되어 있었고 비난, 벌, 통제 지시가 많았으며 비언어나 단순 언급 및 반응의 언어 형태가 많았다. 상 집단에 비해 하 집단의 경우 프로그램의 구조화정도가 높고 활동의 종류에서도 조용한 활동과 실내 활동이 대부분이었으며 숫자와 한글 공부 등의 특별활동이 포함된 특징을 보였다.

이기숙과 이은혜(1983, 1987, 1990)의 연구에서는 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 개방적인 놀이중심 프로그램, 학습준비를 강조하는 프로그램 모두 4가지 프로그램의 유형을 분석하고 그 효과성을 밝히기 위하여 유아교육 프로그램의 구조화 정도 및 상호작용 유형, 교사의 역할과 아동행동을 비교 분석하였다. 그리고 일반지능검사, 사회. 정서 발달 평정척도, 학습 준비도 검사, 그리고 창의성 검사를 사전 사후로 나누어 각각 검사 하였다. 그 결과 유아교육 프로그램의 구조성과 상

호작용 유형에 따른 효과는 유아의 인지 발달 보다는 사회, 정서발달, 학습 준비도 및 창의성 발달 측면에서 나타나는 것으로 밝혀졌다. 교사 중심의 구조적인 프로그램과 비구조적인 몬테소리 프로그램이 학습 준비도 측면에서 효과가 있었으며 유아-교사의 상호작용을 강조하는 구조적인 프로그램은 사회정서 발달에 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램유형 간의 차이를 분석한 결과는 프로그램이 구조적일수록 유아의 극적 놀이의 빈도가 낮고 교사는 일방적인 통제나 지시, 시범, 설명, 등의 단순한 역할에 머무른다. 반대로 프로그램이 비구조적일 수록 유아가 활동을 주도하는 빈도가 높아지며 교사는 도움을 주거나 칭찬을 하는 등 다양한 역할을 나타내고 있었다.

넷째 유아교육 프로그램에서 상호작용유형과 프로그램의 효과연구를 살펴보면 다음과 같다. 임희(2004)는 협동화 그리기 활동 시 교사의 언어적 상호작용이 유아의 그림 표현에 미치는 영향에서 협동화 그리기 활동 시 미술요소를 기초로 한 교사-유아 언어적 상호작용은 유아의 미술에 대한 이해를 촉진시키고 그림 표현력 증진에 긍정적 영향을 미치는 효과적인 미술 교수방법중의 하나라고 결론지을 수 있다고 하였다.

윤세은, 이규남과 신수경(2004)은 교사-유아, 유아-유아의 수놀이 상호작용이 유아의 지능과 사회성에 미치는 영향을 4주간 12회 실시한 결과 유아-유아의 상호작용 집단이 유아-교사의 상호작용집단 보다 지능점수와 사회성 점수가 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다고 하였다.

이윤경(2002)은 교사의 상호작용 유형과 영유아 발달과의 관계연구에서 영유아의 학습과 발달은 교사가 민감하고 반응적인 상호작용을 할 때 안정된 애착을 형성하며 안정적으로 주위환경을 탐색함으로써 학습의 기회를 더 많이 가질 수 있다고 하였다. 유아-교사 간 긍정적인 상호작용을 할 때 영유아들은 더 많은 경험과 사회성이 증진되어 언어발달이 향상되고 더 유능한 인지적 활동을 한다. 또한 반응적이고 열정적인 교사들의 학급에는 목적 없이 돌아다니는 아동이 훨씬 적고 유아들이 또래 놀이에 더 많이 참여 한다. 그러나 유아의 행동에 따라 교사들은 자신의 역할을 변화시키며 상황에 따라 그 효과가 다르다고 하였다. 교사의 행동 유형은 유아의 흥미와 반응에 기초한 상호작용 행동들을 사용하며 유아의 활동 방향을 바꾸는 행동을 가장 적게 하며 그 대신 유아의 활동을 확장 시키고 정교화 하는 행동들을

가장 많이 한다고 했다.

김미경(2001)은 유아-교사 간 상호작용의 동기 및 성취전략에 관한 연구에서 유아-교사 간 상호작용에 영향을 미치는 요인으로는 시간, 공간, 원아 수 등의 환경적 요인과 인적요인으로 보았다. 시간부족이나 원아수가 많을 때 상호작용의 기회가 줄어들고 교사가 유아에게 갖는 기대치가 높을 때 많은 긍정적 상호작용을 하게 되고 교사의 변화 신체적 어려움, 다양한 경험들은 유아와의 상호작용에 변화를 가져오고 유아가 가진 어려움과 변화는 교사와의 상호작용의 전략을 사용하는데 영향을 미친다고 하였다.

이영 외(1991)는 연세대학교 부설 개방주의 프로그램에서 만 3-4세의 유아-유아 및 유아-교사간의 상호작용에 대해 연구한 결과 유아-교구간의 상호작용이 가장 높게 나타났고 유아-유아, 유아-교사간의 상호작용 순서로 나타났다고 하였다. 이기숙과 이은혜(1983)의 연구(5세 11개월 유아 연구대상)에서는 유아-유아의 상호작용이 더 높게 나온 것에 대해 연령 차이에 의한 것으로 해석 하였다. 혼합연령집단의 경우 만 3세 남녀유아 모두에서 순위 유아와 더 많은 상호작용을 하는 것으로 나타났다. 그러나 만 4세 유아는 동년배 유아와 더 많은 상호작용을 하였다. 학급내 교사가 상호작용하는 집단의 규모는 2-7명의 소집단이 가장 많았다. 교사의 행동을 관찰한 결과 교사는 유아의 행동이나 표현에 적극적으로 자극하고 반응하기 등의 관찰을 가장 많이 하였다. 교사들은 유아에게 활동을 지시하거나 주도 하기보다는 유아의 놀이를 안내하고 참여하고 선택활동을 많이 주었다. 교사의 언어적 행동은 개방적 질문으로 언어 능력 및 개념 확장하기 등이 많이 있었고 설명하기 제안하기, 비언어적으로 반응하기 순으로 나타났다.

김지영(2000)은 프로젝트 접근법과 몬테소리 프로그램에서 유아-교구의 상호작용을 비교 연구한 결과 몬테소리집단에서 교구사용에 열중하기, 방관적 행동, 목적 없이 돌아다니기 행동이 많았다. 유아-교사의 상호작용을 분석한 결과 프로젝트 집단보다 몬테소리 집단에서 더 높게 나타났다 주로 교사에게 도움청하기, 교사에게 설명듣기가 많았고 프로젝트에서는 교사와 개별적 대화하기, 교사와 함께하기 등이 많았다. 유아-유아의 상호작용의 경우 프로젝트 집단이 몬테소리 집단보다 높았다. 두 집단 간 모두에서 긍정적 대화, 도와주기 행동이 많이 나타났는데 이는 Katz와 Chard(1989)의 연구결과와 일치하고 있다고 했다.

이명진(1998)은 유아의 성과 연령에 따라 혼자놀이, 1:1 상호작용, 집단 상호작용에 보내는 시간 양의 차이를 알아보고 유아-유아가 상호작용 할 때 성별 선호도와 놀이 유형에는 차이가 있는지를 검증한 결과 7세 유아가 5세 유아보다 상호작용을 더 많이 한 것으로 나타났다. 이는 연령이 증가함에 따라 또래 연령의 유아와 지내는 방법 기술을 익히게 되고 언어적 사회적으로 더 발달했기 때문이라고 보고 했다. 상대적으로 어린 유아 일수록 유아-유아의 상호작용 보다는 혼자놀이를 더 많이 하는 것으로 관찰 되었다. 유아가 생의 초기에 친구 관계를 맺지 못하거나 가정이라는 환경 속에서 어른들하고만 상호작용 하게 되면 수줍음, 현실도피, 고립등의 성격 양상이 나타나게 된다. 그러므로 어린 유아에게도 상호작용이 일어 날 수 있도록 기회를 제공해 주는 것이 필요하며 이를 위해 여럿이 함께 놀 수 있는 교구를 제공해 주어야 한다고 했다.

다섯째, 본 연구 대상프로그램인 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램을 중심으로 이루어진 프로그램의 효과 연구를 살펴보면 다음과 같다.

주제중심 프로그램의 효과 연구(이기숙·이은혜, 1983, 1987, 1990)에서는 유아-교사 상호작용을 중시 여기는 구조적 프로그램인 주제중심 프로그램에서 사회·정서 발달 면에서 가장 높은 수준을 보였고 초등학교 4학년까지 비 구조화된 프로그램에서 교사의 사회, 정서 발달 평정에서 높은 점수를 나타냈다. Bissell(1970)의 연구결과 구조화 정도가 낮은 전통적인 프로그램은 유아 언어발달에 효과가 있었으며 그 효과도 초등학교 진학 후 까지 지속 되었다고 밝히고 있다. Miller와 Dyer(1975)의 연구에서는 주제중심의 전통적 프로그램은 언어, 사회적 참여도에서 높은 점수를 나타냈고 초등학교에 진학한 후에까지 그 효과가 지속되었다. Weikart(1972)는 Bereiter-Engelman 프로그램, Piaget이론에 기초한 프로그램, 전통적 프로그램을 비교한 결과 지능점수에서 세 프로그램 간에 차이점이 없었다고 하였다. 또한 Weikart는 프로그램의 형태보다도 부모의 참여와 가정 교수법, 잘 훈련된 교사, 교사 대 아동의 낮은 비율, 정비된 교실 환경, 계획된 일일안 등이 중요한 변인이었으며 프로그램 형태 자체에는 큰 차이가 없음을 밝혔다.

허해옥(1998)은 주제중심 인성교육 프로젝트가 유아의 인성발달에 미치는 효과를 분석했다. 친구를 주제로 한 인성교육 프로젝트는 유아가 흥미와 관심을 가지고 있는 친구와 빈번히 상호작용 함으로서 친구에 관한 조망수용능력이 습득할 수 있

도록 해준다고 밝혔고 유아들의 도덕성이 타율적도덕성에서 자율적 도덕성으로 바뀌는데 도움이 되고 있다고 했다. 문채련(2006)은 생활주제중심 프로그램과 발도르프 프로그램의 활동 분석에서 생활주제중심은 교육을 발도르프는 놀이 활동을 상대적으로 높게 하는 것으로 나타났다고 보고 하였다. 생활주제 중심프로그램에서 기본생활습관을 일상 활동이 일어나고 있는 전 과정 속에서 자연스럽게 고수 하고 있으며 교육프로그램은 유아들이 자연과 주변 사물에 대한 호기심과 흥미감을 자발적으로 표현하는 다양한 표상활동이 이루어지고 있었다고 하였다. 특히 탐구영역에서는 실제모습을 갖춘 도구들을 이용한 생태적 교육 환경교육이 잘 이루어지는데 반해 구조화된 교육활동이 개인의 학업 성취의욕을 강조 하고 있는 부분도 관찰을 통해 볼 수 있다고 보고 했다.

몬테소리 프로그램 효과에 관한 연구들은 주로 몬테소리 프로그램이 일반 유아 교육 프로그램과 어떠한 차이가 있는 지를 비교하였다. 선행연구들(Beyer, 1962; Kilpatrick, 1974)은 몬테소리 교육프로그램이 전통적 프로그램의 유아에 비해 사회성이 떨어지며 유아의 자발성과 개별성을 강조한 나머지 유아의 사회, 정서적 능력의 발달과 창의적인 문제 해결 능력의 발달에서 부정적인 효과를 갖게 될 것이라고 비판을 하였다. 그리고 교구와 유아의 상호작용만을 강조한 나머지 언어 능력의 발달에서도 부정적인 효과를 갖게 될 것이라고 비판을 하였다. 김차경(2003)은 몬테소리 유치원 유아와 일반 유치원 유아의 창의성 비교 연구에서 유아의 창의성, 유창성, 독특성, 상상력, 언어능력, 표현능력, 신체능력 전체에서 일반 유치원과의 점수의 변화량에서 차이를 느끼지 못하였다. 그러나 몬테소리 프로그램에서 유일하게 창의성의 하위영역인 독창성에서만 점수가 높게 나타났다. 이러한 결과는 프로그램 유형에 따른 효과라기보다는 프로그램 적용하는 교육 방법에서 과정 변인에 따라 교육 효과가 달라질 수 있음을 시사 받을 수 있다고 하였다. 김지희(1988)는 4세 유아의 언어 및 사고 능력에 관한 연구에서 몬테소리 유치원과 일반 유치원 유아를 비교했다. 연구결과, 몬테소리 프로그램의 유아는 언어 및 사고 능력에서 일반 유치원 유아보다 높은 점수를 나타냈다고 하였다. 이와 같은 연구 결과는 몬테소리 프로그램이 발달 영역에 따라 다른 효과가 있음을 나타내는 것이다.

한편, 생태 프로그램의 효과에 대한 연구들은 주로 자연체험 활동이 유아의 발달에 주는 긍정적 영향을 보고하였다. 한정숙(2002)은 유치원 자연체험활동의 교육적

의의라는 연구에서 자연체험 활동을 시작한 초기에는 무관심한 태도를 보이던 유아들도 활동을 거듭하면서 점차 심도 깊은 질문과 호기심을 해결하기위한 적극적인 태도 변화가 있었다고 하였다. 자연체험이 거듭됨에 따라 자연체험에 대한 자신감은 물론 사물을 관찰하는 태도에도 자신감을 나타내는 등 적극적 태도로 변화된 바 학습의욕을 충족시키고 다른 활동에도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인 하는 계기가 되었고 관찰 및 분류능력에 도움이 되었음을 표상활동을 통해 확인 할 수 있었다고 보고 했다. 자연체험 활동이 유아의 창의성에 미치는 효과 연구(윤임귀, 2004; 정혜란, 2001)들에서는 자연체험을 한 실험집단이 자연체험 활동을 하지 않은 집단보다 유아의 창의성증진에 효과적이었고 창의성의 하위요인인 유창성, 융통성, 독창성, 상상력 증진에 효과적임을 밝혔다. 권은희(2002)는 자연친화적 실외 환경 놀이에서의 놀이 활동이 유아의 자아개념 및 친사회적 행동에 미치는 효과연구에서 자연 친화적 실외 환경에서의 놀이가 유아의 인지적 자아개념을 제외한 나머지 사회적, 정서적, 신체적 자아개념을 증진 시켰으며 친사회적 행동을 향상시키는데 효과적이었다고 보고 하였다. 민현숙(2003) 또한 자연 친화적 체험 학습이 유아의 감성 발달에서 대인관계 기술, 자기 정서 조절, 동기화, 타인정서의 인지, 대인관계기술 등에 영향을 미치고 있다고 보고 하였다. 이처럼 생태체험적인 프로그램 연구는 대부분 유아의 다양한 영역에서 긍정적 효과를 보고하고 있음을 알 수 있다.

2. 유아의 다중지능 발달에 관한 연구

유아의 다중지능 발달에 관한 여러 연구들은 가정환경 변인이 유아의 다중지능과 어떠한 관련성이 있는지를 탐색하였다. 장영숙(2004)은 부모의 교육 수준과 부모의 다중지능에 따라 영재유아와 일반 유아의 다중지능과 의미있는 관계가 있는 것으로 나타났다. 영재유아에 있어 아버지의 음악 지능, 논리수학 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능만이 해당영역의 유아의 다중지능과 관련이 있었으며 일반 유아에게 있어서는 신체운동 지능만이 해당영역의 유아의 다중지능과 관계가 있었다. 한편 어머니의 교육수준은 영재 유아의 대인관계 지능과 개인이해 지능과 관계가 있는 것으로 나타났다. 김향자(2000)는 만 5세를 대상으로 다중지능과 가정환경 변

인과의 관계를 알아보았는데 가족 형태가 대가족인 유아가 핵가족인 유아에 비해 대인관계 지능에서 높게 나타났는데 아버지의 교육정도와 직업, 유아의 출생순위와 가정의 경제적 수준에 따른 다중지능의 차이는 유의한 차이가 없다고 하였다. 그러나, 장영숙과 노운서(2004)의 연구결과에서 아버지의 교육수준, 직업 등 가정환경 변인에 따른 유아의 다중지능에서 상관성이 있다는 연구결과를 나타내고 있어 이와는 불일치한 연구결과를 보이고 있다. 최민자(2004)는 유아의 다중지능과 양육환경과의 관계에서는 어머니의 자녀 양육신념과 아버지의 자녀 양육태도에 따라 유아의 다중지능에서 차이가 있는 것으로 나타났고 유아의 다중지능 점수차이는 여아의 음악 지능, 공간지각지능, 언어지능에서 남아 보다 높았다. 정대현(2005)은 가정 변인에 따라 유아-교사 관계, 또래관계, 다중지능 특성에서 유의한 차이가 있는 것을 밝혔다. 유아의 형제 관계 변인에서도 유아-또래관계, 다중지능에서 유의한 차이가 있었다. 아버지의 교육수준 변인에서도 유아-교사관계와 다중지능에서 유의한 차이를 나타냈다고 하였다. 교육기관 유형 변인에 따라 유아-또래 관계와 다중지능 점수에서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

한편, IQ와 다중지능의 관계를 탐구한 김현진(1999)의 연구에서는 다중지능 중 개인이해 지능이 IQ 및 학업성취와 관계가 있는 것으로 나타났다. 개인이해 지능이 높으면 자기 자신의 능력이나 감정을 잘 인식하고 조절하여 삶을 잘 계획할 수 있는 능력이 높은 학업성취를 이루는데 영향을 미치는 것으로 해석하고 이러한 것에 비추어 개인이해 지능이 정서 지능과 관련이 있다고 보았다. 류숙희(1996)의 연구에서는 대인관계 지능과 학업성취간의 상관성이 가장 높게 나타났는데, 대인관계 지능이 높은 아동은 학교에서의 적응을 잘하고 그 결과 아동의 학업성취도 높일 수 있다고 보고하였다.

다중지능 이론을 교육과정에 적용한 연구들은 다중지능 이론에 기초한 교육과정의 아동 발달에 주는 긍정적 효과를 보고하였다. 서경화(2002)는 초등학교 1학년을 대상으로 다중지능 이론에 기초한 교육과정 통합 프로그램을 개발하고 그 프로그램의 효과를 검증한 결과 전통적 학습 보다 아동의 다중지능발달향상에 효과적인 것으로 나타났다. 또한 아동의 내면적 행동변화에 긍정적인 영향을 주었다. 특히 언어적 예술적 표현 능력 면에서 전통적 학습 프로그램보다 우수하게 나타났다. 아동들 간의 협동적인 동료 관계도 잘 나타났고 학교생활도 만족하는 의미 있는 결

과를 가져 왔다. 또한 정태희(1998)는 자기이해지능에 기초한 교수 학습 활동을 학교교육과정으로 개발하고 그 효과를 분석한 연구에서 타인을 배려하고 이해하는 능력의 발달과 반성적 사고 능력 발달을 촉진시켰음을 밝히고, 자기이해지능에 기초한 교수 학습 활동의 개발은 자신의 가치를 느끼고 자신을 받아들이며 삶에 확신을 가지고 자신과 타인은 물론 세상과의 조화로운 관계를 형성하도록 촉진하여 학생들 간에 협조적 관계 형성의 발전을 가져오게 하였고 아동의 정서적 능력 발달에 기여 할 수 있음을 입증하였다.

Project Spectrum에 대한 연구들은 Project Spectrum 활동이 유아의 다중지능을 발달을 증진시킬 수 있는 효과적인 교수 방법과 평가 도구가 될 수 있음을 보고하였다. 박희숙(2004)은 프로젝트 스펙트럼에 기초한 유아 다중지능 증진 프로그램 개발 및 효과에서 프로젝트 스펙트럼에 기초한 유아 다중지능 증진 프로그램은 유아의 다중지능발달과 자아 존중감을 효과적으로 고양시킬 수 있는 효과적인 교수 방법이 될 수 있다고 하였다. 또한 다중지능 영역 내에서 강점 지능영역과 약점 지능 영역간의 활동을 연계시키는 통합적 접근은 진정한 자아 존중감을 형성 할 수 있게 하는 교수 방법이 될 수 있음을 시사한다고 하였다. 또한 정태희와 김명희(2003)는 다중지능이론에 기초한 Spectrum 평가도구가 각 유아의 인지 능력을 영역별에 따라 독립적으로 측정하고 있음을 주장하였다. 강점영역을 지닌 유아는 강점영역을 지니지 못한 유아에 비해 개별 활동, 집단 활동에 더 적극적으로 참여하고 집중력을 나타냈으며 대인관계에서도 협력적인 태도 관계를 나타냈고 자신감과 적극적 과제 수행을 나타냈다고 보고하였다. 이해님(2006)은 Project Spectrum의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 미치는 효과 연구에서 Project Spectrum 활동을 실시한 실험 집단에서 통제집단의 유아들보다 전체 사회성과 전체 정서지능 증진에 효과가 있다고 주장하였다.

다중지능이 프로젝트를 수행하는 과정 속에서 발달할 수 있다는 것은 Knodt(1997)의 연구에서도 밝혀졌다. Knodt의 연구에서는 유치원에서 초등학교 6학년에 이르는 620명의 학생들을 대상으로 The Think Tank라는 종합 탐구실을 만들어 매주 한 시간 정도 그곳에서 자유롭게 프로젝트를 수행하도록 하였다. 그 결과 약간의 개인차가 있었지만 일곱 가지의 다중지능을 고루 발달시킬 수 있음을 보고 하였다.

한편, 유아교육기관에서의 교육경험과 다중지능 발달과의 관계를 연구한 박혜진(2002)은 유치원 만 5세 이전의 교육 경험과 다중지능과의 관계 연구에서 교육기관 유형에 따라 신체운동 지능이, 교육기관 수에 따라 논리수학 지능이 높게 나타났음을 보고하였다. 만5세반 이전에 유아가 경험한 교육기관의 수와 다중지능과의 관계를 살펴보면 교육기관 수에 따른 음악 지능, 신체운동 지능, 공간 지능, 언어적 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능은 유의미한 차이가 없었다. 논리수학 지능은 교육기관 수가 1곳일 때 높게 나타났으며 관련 변인중 남아가 높게 나타났다. 이것은 설문지를 통해 교육기관 1곳을 다닌 유아는 교육기간이 길었고 2곳 이상을 다닌 유아는 교육기간이 짧았던 점으로 보아 교육기관의 수보다는 그 교육기관에 얼마동안 다녔는가 하는 기간이 중요한 요인이 됨을 알 수 있었다. 교육기간에 따라 음악 지능, 공간 지능, 개인이해 지능이 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 특히 교육기간과 다중지능은 차이가 나타났으며 모든 다중지능은 6개월 미만일 때는 효과가 없었으며 6개월 이상일 때 높게 나타났고 24개월 이상의 교육 기간에서 지능이 가장 높게 나타났다.

이상과 같이 유아교육 프로그램에 관한 선행연구와 다중지능 발달에 관한 선행연구 결과들을 살펴보면, 프로그램의 특성에 따라 유아의 각 영역의 발달에 미치는 영향이 다를 수 있다. 또한 교육기관의 경험에 따라 유아의 다중지능 발달에 차이가 있음을 알 수 있었다. 그러므로 본 연구에서는 유아교육 기관의 경험이 적은 만 3세 유아를 대상으로 하여 유아 교육프로그램의 특성에 따라 유아의 다중지능 발달에 어떤 차이가 나타나는 지를 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

A. 연구 대상 프로그램의 선정

본 연구의 대상 프로그램은 G광역시에 소재하고 있는 유아교육기관 중 주제중심 프로그램을 실시하고 있는 유치원(G), 몬테소리 프로그램을 실시하고 있는 유치원(M), 그리고 생태 프로그램을 실시하고 있는 유치원(H)을 각각 한 개 원씩 선정하여 3개 프로그램을 실시하고 있는 유아교육기관을 선정 하였다. 대상 유아교육기관의 선정은 다음과 같은 몇 가지 준거에 의해서 이루어졌다 첫째, 유아교육기관은 7년 이상 된 곳으로서 비교적 안정적인 교육체계가 구축된 곳이다 둘째, 각 프로그램을 대표할 수 있도록 프로그램의 구조화 및 상호작용 유형에서 차이가 나는 곳이다. 셋째, G시내 아파트촌의 아이들로 사회 경제적 수준이 비슷한 유아들이었다. 넷째, 교사 대 유아 비율이 1:20명 이하인 곳이다. 이상의 준거를 바탕으로 선정된 3개 프로그램의 담임교사 및 원장 또는 원감을 개별 면접하여 프로그램 선정의 철학적 근거와 프로그램의 목표, 교사역할, 교수 학습 방법, 일과계획, 등 프로그램 전반적인 특징에 대하여 면담을 하였다. 본 연구에서 선정된 3개 유치원에서 실시되고 있는 프로그램의 일반적 특성을 기술하면 아래와 같다.

G유치원: 교사가 주도적으로 선정한 주제에 의해 학습을 계획, 운영하나 유아의 흥미와 요구를 고려하여 일률적인 것이 아닌 융통성 있게 운영되는 전통적 프로그램이다. 전체 활동 중 교사 주도의 대집단 활동을 통해 개념을 가르치거나 작업을 하는 시간의 비중이 큰 편이다. 교사는 유아들의 주의 집중을 위해 노력한다. 교실 환경은 흥미영역이 잘 갖추어져 있다. 교사는 교육내용의 전개와 유아활동을 계획함에 있어서 주도적인 역할을 한다.

M유치원: 몬테소리 교구가 몬테소리영역에 잘 준비되어 프로그램 내용의 주가 되고 있다. 유아의 활동은 유아가 주도적으로 선택하여 교구활동이나 활동지를 가지고 활동하는 시간비율이 높다. 교실환경은 일상생활을 잘 익힐 수 있도록 교실 내에 개수대와 화장실이 함께 준비되어 있다. 유아들의 간식, 접시 닦기 등 일상생

활이 자율적으로 전개된다. 유아는 흥미에 따라 자유롭게 교구를 선택하고 교사는 관찰을 통해 유아에게 도움을 주거나 교구활동을 잘 할 수 있도록 이끌어 준다. 유치원의 하루 일과 중 자유 활동 시간의 비율이 높아 유아 스스로가 흥미에 따라 선택한 활동이 프로그램의 주가 된다. 유아들은 질서 있는 모습으로 조용히 교구 활동에 집중한다. 각 영역에는 활동지 등이 준비 되어 있어 유아들이 활동지를 활용하도록 되어 있다. 교사는 환경제공자, 안내자의 역할을 한다.

H유치원: 화초종류, 발작물 종류, 수생식물, 과일, 채소, 동물우리, 산책길, 실외 놀이터 등 풍부한 자연 환경을 갖추고 있다. 유아들은 매일 산책을 하며 관찰활동과 추후 활동이 이루어졌다. 교사의 계획에 의하여 수업이 전개 되며, 교실 내에는 흥미영역을 비롯하여 자연물 관찰영역이 있다. 교사는 대집단 활동을 통한 설명을 많이 하나 산책 시 탐색활동은 개별적으로 전개된다. 실외 놀이터에서의 자유놀이 시간도 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 3개의 유치원은 교육 환경과 설비, 교사의 역할 등에서 뚜렷한 차이를 나타내고 있었다. 3개 유치원의 프로그램을 잘 나타내 주고 있는 하루 일과표와 일과에 대한 관찰기록은 <부록 1>과 <부록 2>에 각각 제시 되어 있다.

<표 III-1> 연구 대상자의 일반적 특성

	평균연령	성 별		합계
		남	여	
주제중심 프로그램	3년 3개월	14	6	20
몬테소리 프로그램	3년 2개월	11	9	20
생태 프로그램	3년 3개월	12	8	20
합 계		37	23	60

연구 대상은 선정된 3곳의 유치원에 속한 원아 중 유아교육기관에 다닌 경험이 없는 만 3세에 해당하는 유아 60명이다. 대상 유아의 프로그램 유형별 분포는 <표

Ⅲ-1>과 같다.

본 연구에 참여한 교사는 3명이며 학력(4년제 대학 졸업)과 경력(약 10년)이 유사하도록 선정하여 동질성을 확보하도록 하였다. 그 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 대상 유치원 교사의 특성

유치원	성별	학력	경력
G	여	4년제 대학	9년
M	여	4년제 대학	9년
H	여	4년제 대학	10년

B. 연구절차

1. 예비검사 및 예비 관찰

다중지능 검사에 대한 예비검사를 위하여 사전교육을 약 한 시간 동안 받은 담임교사에게 유아의 다중지능을 측정하는 검사를 실시하였다. 예비 검사 중 교사가 부적절하다고 생각한 문장에 대해서는 문장에 대한 수정·보완을 하였다.

유아교육 프로그램에 대한 예비 관찰은 주 1회, 2주에 걸쳐 이뤄졌으며, 훈련된 3명의 관찰자들에 의한 관찰과 토의 과정이 2회 있었다. 관찰자들에 대한 훈련을 위해 관찰범주와 관찰 기록지, 그리고 관찰방법에 대한 유인물을 배부하였다. 우선, 관찰 범주와 정의에 대해 설명해 주고 의심나는 용어부분에 대한 질의 답변을 통해 서로의 의견을 일치하도록 하였다. 또한 관찰 일자의 조정, 관찰자의 짝짓기, 타임 블럭의 설정, 관찰횟수, 관찰 대상 유아의 선정, 관찰시간, 관찰 기록 방법 등의 관찰방법에 훈련도 이루어졌다.

2. 본 검사

본 검사는 선정된 3개 프로그램 유형의 특성을 기술하기 위한 연구자의 현장 관찰과 프로그램의 효과를 검증하기 위한 사전과 사후 검사로 이루어졌다. 유아의 다중지능에 대한 사전검사는 2004년 4월 19일부터 4월 26일, 사후검사는 9월 27일부터 10월 2일 사이에 실시되었다. 유아의 다중지능 점수를 산출하기 위하여 교사에게는 교사용 다중지능 검사지에 유아의 다중지능 점수를 표기하도록 하였고 부모님께는 안내문을 함께 동봉하여 부모용 다중지능 검사지에 유아의 다중지능 점수를 표기하도록 하였다(<부록 3> 참조).

다중지능에 대한 사전 검사는 담임교사가 교실에서의 활동 시 유아의 태도나 참여도에 대해 관찰하거나 포트폴리오를 참조하여 평가하기 때문에 어느 정도의 관찰기간이 필요하다고 여겨져 4월 중순 경에 유아의 다중지능을 세 집단 모두에게 실시토록 했다. 또한 가정에서는 부모들에 의해 사전 다중검사를 실시하게 하였다. 본 검사의 목적을 이해하지 못하는 부모님들을 위해서는 전화 통화로 다중지능에 대한 보충설명과 표기방법에 대해 부연 설명하였다.

다중지능에 대한 사후 검사는 9월 말 각 프로그램에서 선정된 유아들의 담임교사와 부모에 의해 세 집단의 유아의 다중지능 검사를 실시하도록 했다. 사후 검사는 사전검사와 동일한 검사도구로 실시되었다.

3개의 프로그램 유형을 분석하기 위해 연구시작 전에 각 담임교사, 원장 및 원감을 대상으로 연구자가 프로그램의 목표, 교사의 역할, 교수방법, 하루일과 계획 등에 대해 개별 면접을 실시하였다.

관찰범주의 선정과 각 세부항목에 대한 정의와 관찰 기록지는 선행연구들(Bissel, 1970; Mayer, 1971; Weikart, 1978)을 기초로 한 이기숙과 이은혜(1983, 1992)의 연구에서 사용된 관찰 범주를 수정·보완하여 사용하였다(<부록 4>, <부록 5> 참조). 본 연구에서는 관찰범주를 구조화의 정도, 유아 상호작용 유형, 상호작용 시 사용되는 매개형태, 유아의 행동, 교구활동 시 집중 상태, 활동교구 종류, 유아 활동의 성격, 교사의 역할, 교사의 주의 집중상황 시 집단의 크기 등 9개영역으로 분류하였다.

입학초기의 2주간은 적응 프로그램 실시 관계로 관찰은 4월 중순에 시작되었다.

훈련된 관찰자 3명에 의하여 4월 26일부터 9월 26일까지 5개월에 걸쳐 16주간 실시 되었다. 관찰자는 일주일마다 2회씩 현장을 방문하였다. 방문 유아교육기관의 행사일과 관찰 예약일이 겹치는 날과 방학기간은 관찰일에서 제외되었다. 요일 분배는 월요일부터 금요일 중 골고루 표집 되도록 시간구획(time block)을 정해서 관찰하였다. 관찰 시간분배는 유치원의 3시간 프로그램인 오전 9시부터 12시까지 사이에서 40분 기준으로(9시20분, 10시, 10시40분 11시 20분)나누어 골고루 관찰하였다. 관찰시 대상 유아를 2회 관찰하였으며, 유아 한명 당 총 관찰 회수는 64회였다. 유아 당 30초 동안 관찰한 후 기록하였다. 범주별 행동구분을 관찰지에 기록하는데 걸리는 시간은 평균 30초 정도였다. 그러나 유아의 행동을 범주의 정의에 의하여 구분할 수 없을 때는 30초 정도 더 시간을 연장해서 관찰하였다. 유아의 관찰이 끝나는 즉시 다른 유아의 관찰로 이어졌다. 관찰이 끝난 후 주 1회씩 모여 현장 노트의 기록지와 비디오촬영이 된 부분에 대해 관찰 기록에 대한 토의를 하였다.

본 연구에서 작성된 관찰자 범주의 관찰자간 신뢰도(inter-observer reliability)는 예비조사 이후 4월과 9월 두 번 검증되었다. 관찰자를 두 명씩 짝지어 배치하고, 각 유치원에서 무선으로 선정한 12명의 유아들을 대상으로 동시에, 각각 독립적으로 2회 관찰하여 그들 간의 일치도(%)를 산출하였다. 또한 9월 신뢰도 검증 이후 관찰자의 대상 유아교육기관을 서로 바꾸어 배치함으로써 관찰자들 간의 견해차를 최소화하였다.

<표 III-3> 관찰범주에 따른 관찰자간 신뢰도

검증시기 범주	4월	9월
구조화의 정도	100.00	100.00
상호작용 유형	90.54	90.78
상호작용시 매개형태	90.26	89.13
유아 행동	78.45	83.21
교구활동 시 집중상태	80.50	80.10
활동 교구의 종류	89.00	88.70
유아 활동의 성격	87.52	88.63
교사의 역할	82.80	89.11
교사의 주의집중 시 집단크기	89.62	90.46
전 체	87.63	88.90

신뢰도 검증결과는 관찰범주 및 대상 유치원별로 <표 III-3>과 <표 III-4>에 제시되어있다. 이상의 신뢰도 검증결과를 보면, 전체적으로 일치도는 약 88.5%~90.1%로서 비교적 신뢰할 수 있는 수준이나 관찰 범주에 따라 신뢰도 수준에 차이가 있다.

<표 III-4> 프로그램 유형별 관찰자간 신뢰도

프로그램	검증시기	
	4월	9월
주제중심 프로그램	94.52	96.35
몬테소리 프로그램	86.83	85.66
생태 프로그램	87.37	93.68
전 체	89.56	91.83

C. 연구도구

본 연구에서 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 실시효과를 측정하기 위하여 사전검사 및 사후검사에 사용된 유아의 다중지능 측정도구는 Shearer(1996)의 Multiple intelligences 발달평가척도(MIDAS, Multiple intelligences Development Assessment Scale)도구이다. MIDAS는 음악영역, 신체영역, 논리수학영역, 공간영역, 언어영역, 대인관계영역, 개인이해영역, 자연탐구영역의 다중지능의 8개 영역으로 이루어져 있다

각 문항은 5점 Likert 척도로 이루어져 있으며, 전혀 없다(1점)에서 아주 많다(5점)까지로 표기되었다. 유아의 다중지능에 대한 평가를 보다 신뢰롭게 하기 위해 사전 다중지능 검사와 사후 다중지능검사는 부모와 교사의 점수를 합산하여 그 평균을 사용하였다.

본 연구의 측정도구의 문항내적 일관성(item internal consistency)을 검증하기 위한 Cronbach's α 를 산출하였다. 교사용 다중지능 검사지와 부모용 다중지능 검사지의 문항수와 신뢰도 계수는 <표 III-5> 와 같다.

<표 III-5> 측정도구의 신뢰도

구 분	문항 수	Cronbach's α	
		교사	부모
음악 지능	9	.89	.92
신체운동 지능	8	.82	.84
논리수학 지능	8	.87	.88
공간 지능	7	.81	.89
언어 지능	10	.79	.93
대인관계 지능	9	.86	.90
개인이해 지능	9	.89	.86
자연탐구지능	10	.85	.91
전 체	70		

D. 자료분석

본 연구의 수집 자료에 대한 분석은 프로그램 유형에 따라 3개 집단으로 구분하여 관찰 결과 및 사전 사후 검사의 결과를 SPSS(Statistical package for the Social Science) WIN 11.5 프로그램을 이용하여 분석하였다.

연구문제 1을 분석하기 위해서 관찰한 결과를 연구문제와 관련된 변인별로 평균과 표준편차, 그리고 빈도와 백분율을 산출하였고, 세 프로그램간의 특성의 차이를 알아보기 위해 ANOVA(변량분석)를 실시하였다. 사후검증으로는 *Scheffé* 검증을 실시하였다. 연구문제 2를 분석하기 위해서는 다중지능 검사의 사전점수를 통제된 상태에서 사후점수를 종속변수로 하여 세 프로그램에 대한 ANCOVA(공변량분석)를 실시하였고 사후검증으로 집단간 다중비교를 위해 *LSD*를 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

A. 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 차이

본 연구에서 선정된 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램의 특성을 분석하기 위하여, 프로그램의 구조화 정도, 유아의 상호작용 유형, 상호작용 시의 매개형태, 유아 행동, 교구활동 시 집중상태, 활동 교구의 종류, 유아 활동의 성격, 교사의 역할, 교사의 주의집중 상황 시 집단의 크기 등을 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 프로그램의 구조화

프로그램의 구조화를 분석하기 위하여 세 프로그램의 교사의 역할에 있어 주도성의 정도와 유아의 활동에 주어지는 주도성의 정도 및 활동선택의 범위에 따라 교사의 주도적 활동이 강조되는 단일 활동, 유아의 주도권과 선택범위가 넓은 자유 활동, 교사가 주도적으로 계획하나 유아에게 선택권이 있는 선택활동으로 구분하였다. 빈도의 평균과 유형에 따른 차이를 알아보기 위해 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 단일 활동에서는 주제중심 프로그램($M=48.00$), 생태 프로그램($M=28.00$), 몬테소리 프로그램($M=15.00$) 순으로 높은 평균을 보였으며, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이를 나타내었다($F=39.18$, $p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검정으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 그리고 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

자유 활동에서는 몬테소리 프로그램($M=49.00$), 주제중심 프로그램($M=21.00$), 생태 프로그램($M=16.00$)의 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이를 나타내었다.($F=170.59$, $p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검

증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 그리고 주제중심 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 차이가 나타났다.

<표 IV-1> 프로그램 구조화의 차이

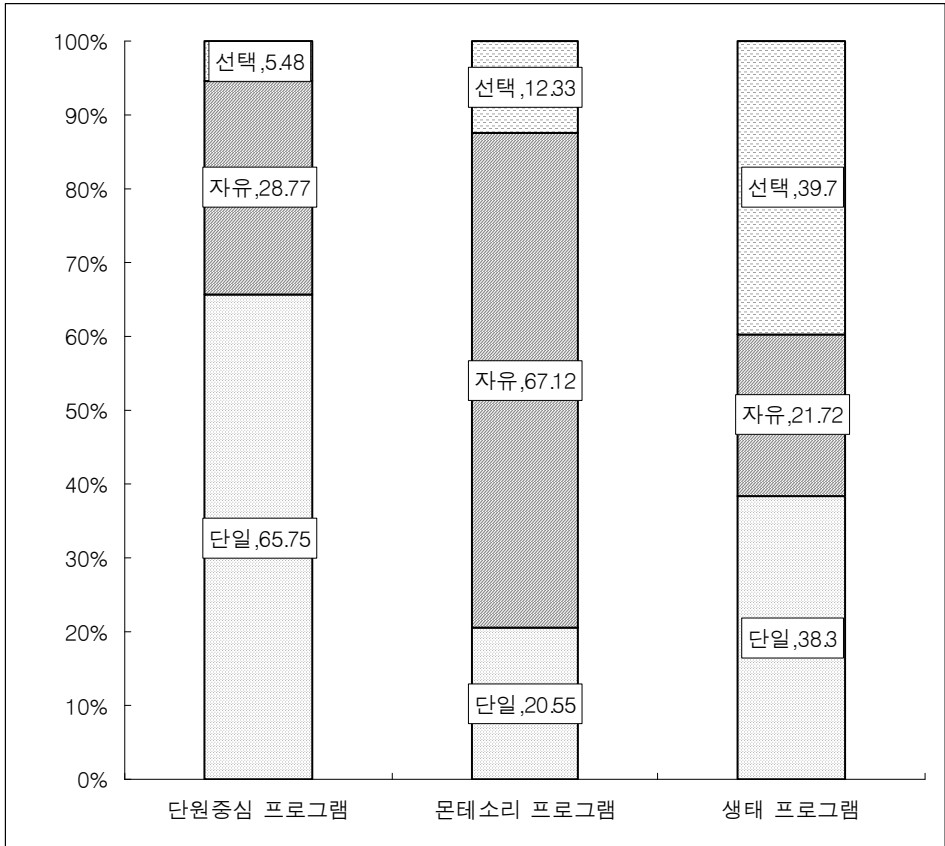
구조화	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
단일 활동	주제중심 프로그램	48.00(65.75)	18.89	39.18***	1>2,3 3>2
	몬테소리 프로그램	15.00(20.55)	4.91		
	생태 프로그램	28.00(38.30)	6.50		
자유 활동	주제중심 프로그램	21.00(28.77)	8.22	170.59***	2>1,3 1>3
	몬테소리 프로그램	49.00(67.12)	5.68		
	생태 프로그램	16.00(21.72)	3.39		
선택 활동	주제중심 프로그램	4.00(5.48)	3.06	34.37***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	9.00(12.33)	5.75		
	생태 프로그램	29.00(39.73)	16.22		

*** $p < .001$

그리고 선택 활동에서는 생태 프로그램($M=29.00$), 몬테소리 프로그램($M=9.00$), 주제중심 프로그램($M=4.00$)의 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=34.37$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서는 의미있는 평균 차이가 나타났다.

각 프로그램 별로 단일활동, 자유활동, 선택활동의 평균빈도를 백분율로 환산하여 활동 종류에 따른 구성비를 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다. 이 그림에서 보면 각 유형의 특성이 더욱 뚜렷하게 대비된다.

주제중심 프로그램은 단일 활동의 비율이 65.75%, 자유 활동의 비율은 28.77%로 단일 활동에 비해 낮은 점수를 나타내고 있다. 교사주도와 유아주도의 역할 모두를 강조하는 선택활동의 비율은 세 프로그램 중 가장 낮은 비율인 5.48%를 차지함으로써 구조화 정도가 높은 특징을 나타내고 있다.



[그림 IV-1] 활동 종류별 빈도 백분율

몬테소리 프로그램은 자유 활동이 67.12%로 유아주도의 활동이 가장 높은 비중을 차지하였으며, 단일 활동은 20.55%로 자유 활동의 1/3 수준에도 못 미치는 비구조적인 프로그램을 운영하고 있다고 볼 수 있다.

생태 프로그램에서는 선택활동이 39.7%,를 차지함으로써 3개 유형 중 가장 높았고, 단일 활동 38.3%, 자유 활동 21.9% 순으로 3가지 활동이 비교적 비슷한 비중을 차지하고 있어 주제중심의 구조화보다 낮고 몬테소리 프로그램의 구조보다는 높은 구조화를 나타내고 있다.

따라서 본 연구에 선정된 3개 프로그램 유형 간에 프로그램의 구조성에는 유의한 차이가 있었다. 특히 생태 프로그램에서 가장 높은 비율을 차지한 선택활동은 교사의

사전계획에 의한 활동 중에서 유아자신의 선호에 따라 선택을 하게 함으로써 교사와 유아 모두의 주도적인 역할을 강조하고 있다고 볼 수 있다.

이상의 결과를 종합해 보면, 유아들이 가장 많이 참여한 활동은 자유 활동, 단일 활동 순이며 선택활동에 가장 낮은 참여율을 보였다.

2. 유아의 상호작용 유형

유아가 상호작용을 하는 대상이 유아, 교사, 교구인지를 구분하여 상호작용의 평균 빈도를 3가지 프로그램 유형별로 분석한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 프로그램 유형에 따른 유아의 상호작용 차이

상호작용	프로그램	<i>M</i> (%)	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Scheffé</i>
유아-유아	주제중심 프로그램	14.85(19.4)	12.16	19.32***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	9.75(13.5)	4.49		
	생태 프로그램	26.75(29.3)	8.26		
유아-교사	주제중심 프로그램	25.80(33.7)	11.49	6.89**	3>1,2
	몬테소리 프로그램	24.10(32.9)	6.60		
	생태 프로그램	34.95(38.2)	10.10		
유아-교구	주제중심 프로그램	35.95(46.9)	9.71	7.11**	2>3
	몬테소리 프로그램	39.25(53.6)	5.89		
	생태 프로그램	29.60(32.4)	8.60		

** $p < .01$ *** $p < .001$

<표 IV-2>에서 보는 바와 같이 유아-유아 상호작용에서는 생태 프로그램 ($M=26.75$), 주제중심 프로그램 ($M=14.85$), 몬테소리 프로그램 ($M=9.75$)의 순으로 높

음 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이를 나타내었다 ($F=19.32, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

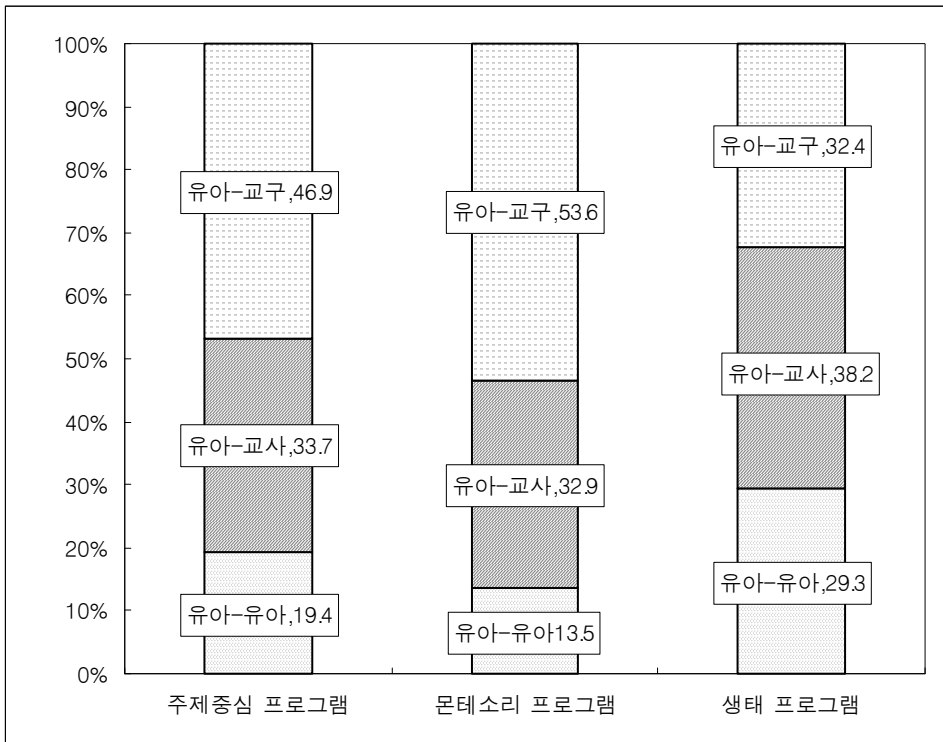
유아-교사 상호작용에서도 생태 프로그램($M=34.95$), 주제중심 프로그램($M=25.80$), 몬테소리 프로그램($M=24.10$)의 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이를 나타내었다($F=6.89, p<.01$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 차이가 나타났다.

그리고 유아-교구 상호작용에서는 몬테소리($M=39.25$), 주제중심($M=35.95$), 몬테소리 프로그램($M=29.60$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이를 나타내었다($F=7.11, p<.01$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 차이가 나타났다.

각 프로그램별로 유아-교구 상호작용, 유아-교사 상호작용, 유아-유아 상호작용의 평균빈도를 백분율로 환산하여 구성비를 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-2]와 같다.

[그림 IV-2]에서 보는 바와 같이, 프로그램 유형에 따라 유아의 상호작용 유형 특성이 달리 나타나고 있다. 주제 중심프로그램에서는 몬테소리 프로그램과 함께, 세 가지 상호작용 중에서 유아-교구와의 상호작용이 가장 높게 나타났다. 가장 구조적인 프로그램에서 유아-교사의 상호작용보다 유아-교구의 상호작용이 더 높게 나온 것은 좀 더 숙고하여 연구해야 할 과제이다.

몬테소리 프로그램에서는 유아-유아의 상호작용이 3개 프로그램에서 가장 낮은 13.5%를 나타냈고 유아-교구와의 상호작용은 가장 높은 53.6%를 나타내고 있어 유아의 개별화 활동과 자유 활동 중심으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 생태 프로그램에서는 다른 유형에 비해 세 가지 상호작용 정도가 비교적 고르게 분포되어 있음을 알 수 있다. 유아-교사 상호작용이 38.2%로 세 프로그램 중 가장 높게 나타났으나 유아-유아의 상호작용 29.3% 유아-교구와의 상호작용 32.4%로 세 가지 활동 유형 모두가 고르게 나타났음을 알 수 있다.



[그림 IV-2] 상호작용 유형에 따른 빈도의 백분율

이상을 종합해 보면, 전체적으로는 유아-교구와의 상호작용이 높게 나타났고 유아-유아의 상호작용이 대체적으로 낮게 나타났다. 유아-유아의 상호작용과 유아-교사의 상호작용은 구조화가 중간정도인 생태 프로그램에서 가장 높게 나타났고 유아-교구의 상호작용은 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램에서 높게 나타났다. 이어서 몬테소리 프로그램의 자유 활동이 67.12% 인 점과 결부시켜 보면 본 연구의 몬테소리 프로그램은 개별화 교육원리와 유아의 자동화 교육 원리에 충실하게 운영 되고 있는 것 같다. 한편 생태 프로그램에서는 유아-교구의 상호작용은 32.4%, 유아-유아의 상호작용은 29.3%로 프로그램 내에서는 가장 낮았으나, 세 프로그램 중에서는 가장 높은 비율을 나타내고 있으며, 세 가지 상호작용이 비슷한 비중으로 나타났다.

3. 상호작용 시의 매개형태

유아가 사회적 상호작용을 할 때 주로 사용되는 매개형태를 언어를 사용하는 경우와 표정, 몸짓, 신체적 접촉 등의 비언어를 사용하는 경우로 분류하여 평균 빈도를 세 프로그램 유형별로 분석한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 프로그램 유형에 따른 유아 상호작용시 매개형태 차이

상호작용	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
언어적	주제중심 프로그램	16.45(45.3)	13.73	33.06***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	19.55(36.3)	7.95		
	생태 프로그램	44.40(61.9)	13.19		
비언어적	주제중심 프로그램	19.85(54.7)	10.52	15.16***	2>1,3 3>1
	몬테소리 프로그램	34.35(63.7)	4.61		
	생태 프로그램	27.30(38.1)	8.71		

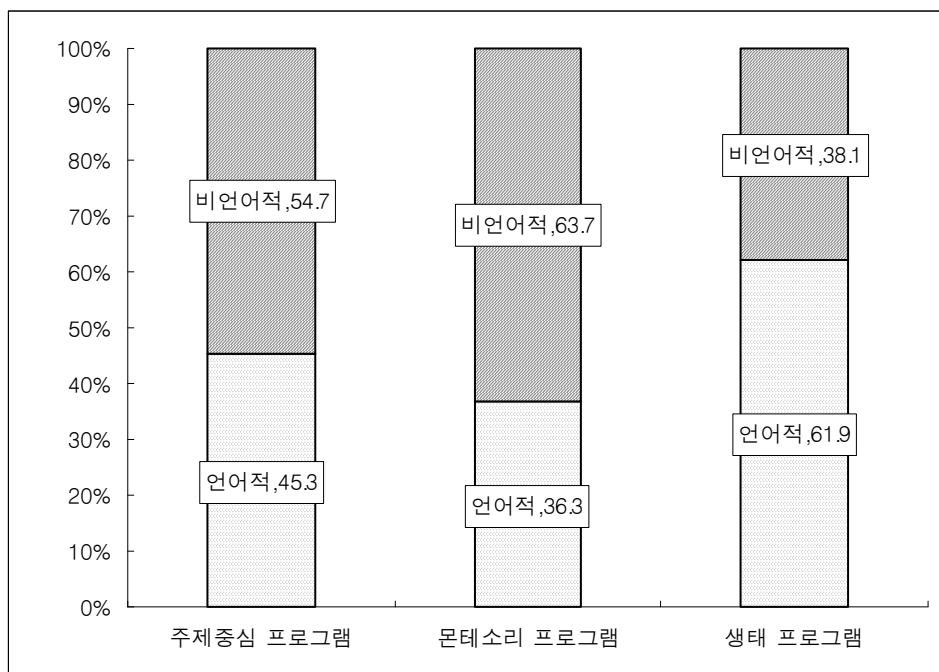
*** $p<.001$

<표 IV-3>에서 볼 수 있듯이, 언어적 상호작용에서는 생태 프로그램($M=44.40$), 몬테소리 프로그램($M=19.55$), 주제중심 프로그램($M=16.45$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=33.06$, $p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 차이가 나타났다.

비언어적 상호작용에서는 몬테소리 프로그램($M=34.35$), 생태 프로그램($M=27.30$), 주제중심 프로그램($M=19.85$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 평균 차이가 있는 것으로 나타났다($F=15.16$, $p<.001$). 집단 간 다중

비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

각 프로그램 별로 언어적 상호작용, 비언어적 상호작용의 평균빈도를 백분율로 환산하여 활동 종류에 따른 구성비를 주상도표로 나타내면 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] 상호작용 시 사용되는 매개형태의 범주별 평균 빈도

[그림 IV-3]에서 보는 바와 같이 전체적으로 상호작용의 매개 형태가 표정 몸짓, 신체적 접촉 등 비언어를 사용하는 경우가 언어를 사용하는 경우보다 더 높게 나타났다. 언어적 상호작용은 생태 프로그램에서 가장 높게($M=61.9\%$) 나타났고, 비언어적 상호작용은 몬테소리 프로그램에서($M=63.7\%$) 가장 높게 나타났으며 반면에 언어적 상호작용은 가장 낮게($M=36.3\%$) 나타났다. 주제중심 프로그램은 중간 정도의 언어와 비언어적 상호작용을 나타내고 있다.

4. 유아 행동

유아가 교사, 그리고 다른 유아와 상호작용을 할 때 프로그램 유형별로 유아의 행동이 어떤 특성을 나타내는지 분석해 보았다. 먼저 유아가 다른 유아 및 교사와의 사회적 상호작용을 할 때 유아의 행동패턴을 분석하여 보면 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 프로그램 유형에 따른 유아 행동의 차이

유아 행동	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
활동 시작, 주도	주제중심 프로그램	6.10(14.2)	5.22	13.66***	1>2,3
	몬테소리 프로그램	.60(1.3)	.82		
	생태 프로그램	2.70(6.7)	2.43		
활동 적극 참여, 주도	주제중심 프로그램	20.45(47.6)	10.39	10.23***	2,3>1
	몬테소리 프로그램	32.85(65.3)	9.44		
	생태 프로그램	33.80(74.5)	11.33		
활동 소극적 참여	주제중심 프로그램	10.40(24.2)	9.09	11.51***	2>3
	몬테소리 프로그램	15.30(28.5)	5.79		
	생태 프로그램	5.70(12.5)	2.00		
활동거절, 방해, 비협조	주제중심 프로그램	6.00(14.0)	6.19	4.72*	1>2
	몬테소리 프로그램	2.55(4.9)	1.54		
	생태 프로그램	3.10(6.3)	1.74		

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

<표 IV-4>에 제시된 것처럼, 활동시작 주도 행동에서는 주제중심 프로그램 ($M=6.10$), 생태 프로그램 ($M=2.70$), 몬테소리 프로그램 ($M=0.60$)의 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=13.66$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 Scheffé 검증을 한 결과,

주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

활동적극 참여주도 행동에서는 생태 프로그램($M=33.80$), 몬테소리 프로그램($M=32.85$), 주제중심 프로그램($M=20.45$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.23, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

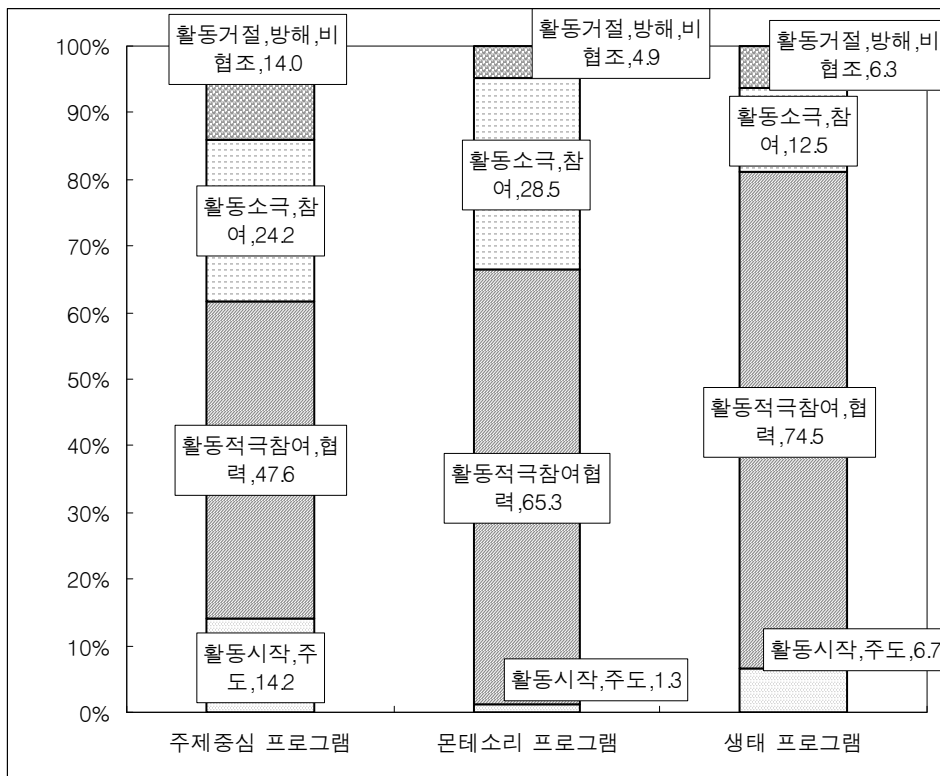
활동 소극적 참여 행동에서는 몬테소리 프로그램($M=15.30$), 주제중심 프로그램($M=10.40$), 생태 프로그램($M=5.70$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=11.51, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

활동거절, 방해, 비협조행동에서는 주제중심 프로그램($M=6.00$), 생태 프로그램($M=3.10$), 몬테소리 프로그램($M=2.55$) 순으로 높은 평균을 보였고, 프로그램 간에 통계적으로 유의미한 차이($F=4.72, p<.05$)가 나타나고 있다. 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

프로그램 유형별 특성을 알아 보기위해 사회적 상호작용의 네 가지 행동 유형의 평균을 백분율로 환산하여 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-4]와 같다. [그림 IV-4]를 보면 세 가지 프로그램 유형 모두 유아의 행동에서 적극적 참여행동이 가장 많이 나타나고 있다. 이처럼 적극적 참여 행동이 높게 나타난 것은 유아가 어떤 과제를 수행함에 있어 우호적이며 긍정적 개입의지를 나타내고 있는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 특히 생태 프로그램에서 적극적 참여 행동이 74.5%의 비율로 가장 높게 나타났는데, 교사-유아의 상호작용 비율이 가장 높게 나온 것으로 미루어 유아가 교사의 주도적 안내와 계획에 잘 참여 했다고 볼 수 있다.

한편 교사가 주도한 활동의 내용중 자연물과의 활동이 높게 나타난 점도 적극적 참여의 동기의 요인이라고 볼 수 있다. 소극적 참여는 28.5%로 몬테소리 프로그램에서 가장 높게 나타났다. 유아가 활동을 시작하고 주도하는 행동은 주제중심 프로그램

($M=14.2$)에서 비교적 많이 나타나고 있는데, 이는 유아의 흥미를 고려한 활동을 중심으로 프로그램이 운영되고 있기 때문인 것으로 해석되며 다른 두 가지 유형에 비해 유아가 활동을 시작하는 데 있어 주도적으로 개입하는 행동이 많음을 나타내고 있다.



[그림 IV-4] 사회적 상호작용에서 유아행동의 범주별 평균 빈도

유아가 활동을 거절하거나 간섭, 또는 방해 등의 비협조적인 행동을 보이는 경우도 주제중심 프로그램이 14%, 생태 프로그램이 6.3%순으로 나타났고, 간섭, 방해, 비협조적인 행동을 가장 낮게 한 프로그램은 몬테소리 프로그램으로 4.9%의 비율을 보여주고 있다.

5. 교구활동 시 집중 상태

유아와 교구와의 상호작용에 있어서 유아가 교구에 대한 흥미를 가지고 주의와 탐색을 기울이는지 혹은 부주의한지를 분석하였으며, 그 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 프로그램 유형에 따른 교구와의 상호작용 차이

교구와의 상호작용	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
집중	주제중심 프로그램	42.80(76.6)	11.99	10.74***	1,2>3
	몬테소리 프로그램	38.60(68.3)	7.44		
	생태 프로그램	28.80(87.1)	9.44		
부주의	주제중심 프로그램	13.10(23.4)	11.27	17.72***	1,2>3
	몬테소리 프로그램	19.00(31.7)	7.05		
	생태 프로그램	4.40(12.9)	2.44		

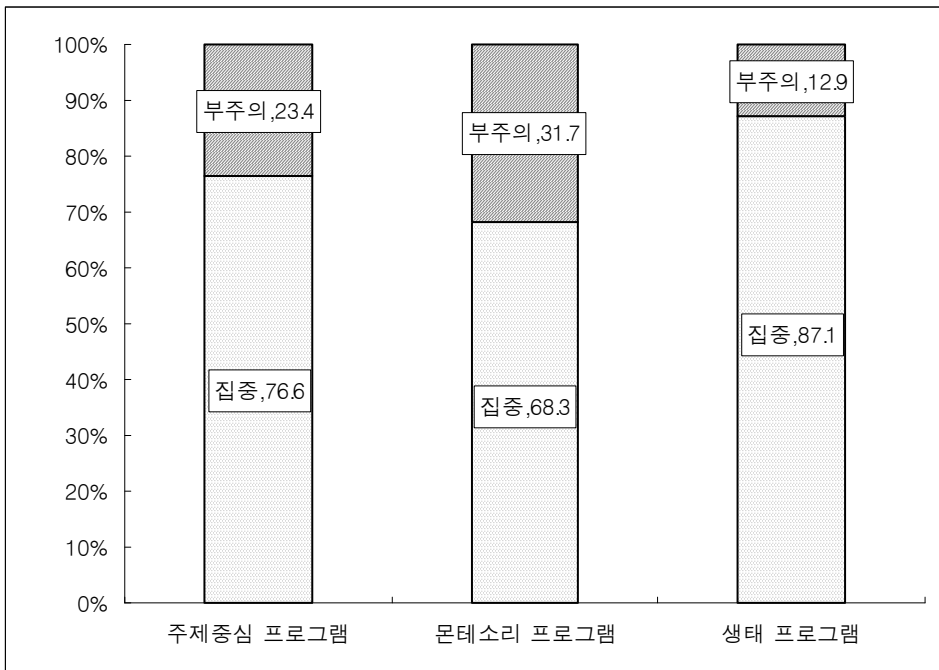
*** $p < .001$

<표 IV-5>에서 보는 바와 같이 교구에 대한 집중에서 주제중심 프로그램 ($M=42.80$), 몬테소리 프로그램 ($M=38.60$), 생태 프로그램 ($M=28.80$) 순으로 나타났고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=10.74$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

부주의한 경우에서 몬테소리 프로그램 ($M=19.00$), 주제중심 프로그램 ($M=13.10$), 생태 프로그램 ($M=4.40$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로

의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=17.72, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

각 프로그램 별로 교구와의 상호작용의 두 가지 행동(집중, 부주의)에 대한 평균을 백분율로 환산하여 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-5]와 같다.



[그림 IV-5] 교구와 상호작용에서 유아행동의 범주별 평균빈도

[그림 IV-5]에서 보는 바와 같이, 3개 유형 모두 유아-교구 상호작용 시 대부분의 유아가 교구에 주의와 관심을 기울이는 것으로 나타났다. 특히 생태 프로그램의 경우 교구에서 주의집중 하는 행동이 87.1%로 가장 높았고, 그 다음이 주제중심 프로그램으로 76.6%이며, 가장 주의 집중이 낮은 프로그램은 몬테소리 프로그램으로 68.3%의 주의집중 행동을 보였다. 아울러 가장 높은 부주의 행동을 보인 것은 몬테소리 프로그램으로, 31.7%의 부주의 행동을 나타냈다.

6. 활동 교구의 종류

유아가 교구와 상호작용을 할 때 사용하는 교구의 종류를 분석한 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 프로그램 유형에 따른 교구의 종류 차이

교구 종류	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
언어, 독서, 쓰기	주제중심 프로그램	6.95(11.8)	3.50	68.51***	2>1,3
	몬테소리 프로그램	19.15(31.44)	6.55		
	생태 프로그램	4.00(8.96)	1.17		
미술작업	주제중심 프로그램	23.90(40.7)	7.81	36.42***	1>2,3 2>3
	몬테소리 프로그램	16.25(26.68)	5.68		
	생태 프로그램	8.05(18.04)	3.19		
조형, 블록	주제중심 프로그램	7.20(12.3)	5.85	1.57	
	몬테소리 프로그램	9.00(14.78)	7.89		
	생태 프로그램	5.70(12.78)	2.85		
수, 과학, 논리	주제중심 프로그램	2.40(4.1)	2.54	19.70***	2>1 3>1,2
	몬테소리 프로그램	4.95(8.13)	3.39		
	생태 프로그램	8.15(18.27)	2.70		
음악영역	주제중심 프로그램	7.35(12.5)	4.32	10.18***	1>3
	몬테소리 프로그램	5.15(8.46)	2.03		
	생태 프로그램	3.35(7.51)	.93		
생물도감, 자연물	주제중심 프로그램	1.95(3.3)	2.93	22.31***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	4.40(7.22)	4.37		
	생태 프로그램	8.95(20.06)	2.50		
소꿉놀이	주제중심 프로그램	4.90(8.3)	5.07	7.35**	1>2
	몬테소리 프로그램	1.05(1.72)	1.23		
	생태 프로그램	2.85(6.39)	1.76		
체육교구 신체활동	주제중심 프로그램	4.10(7.0)	3.51	10.63***	1,3>2
	몬테소리 프로그램	.95(1.55)	1.050		
	생태 프로그램	3.55(7.95)	1.61		

** $p < .01$ *** $p < .001$

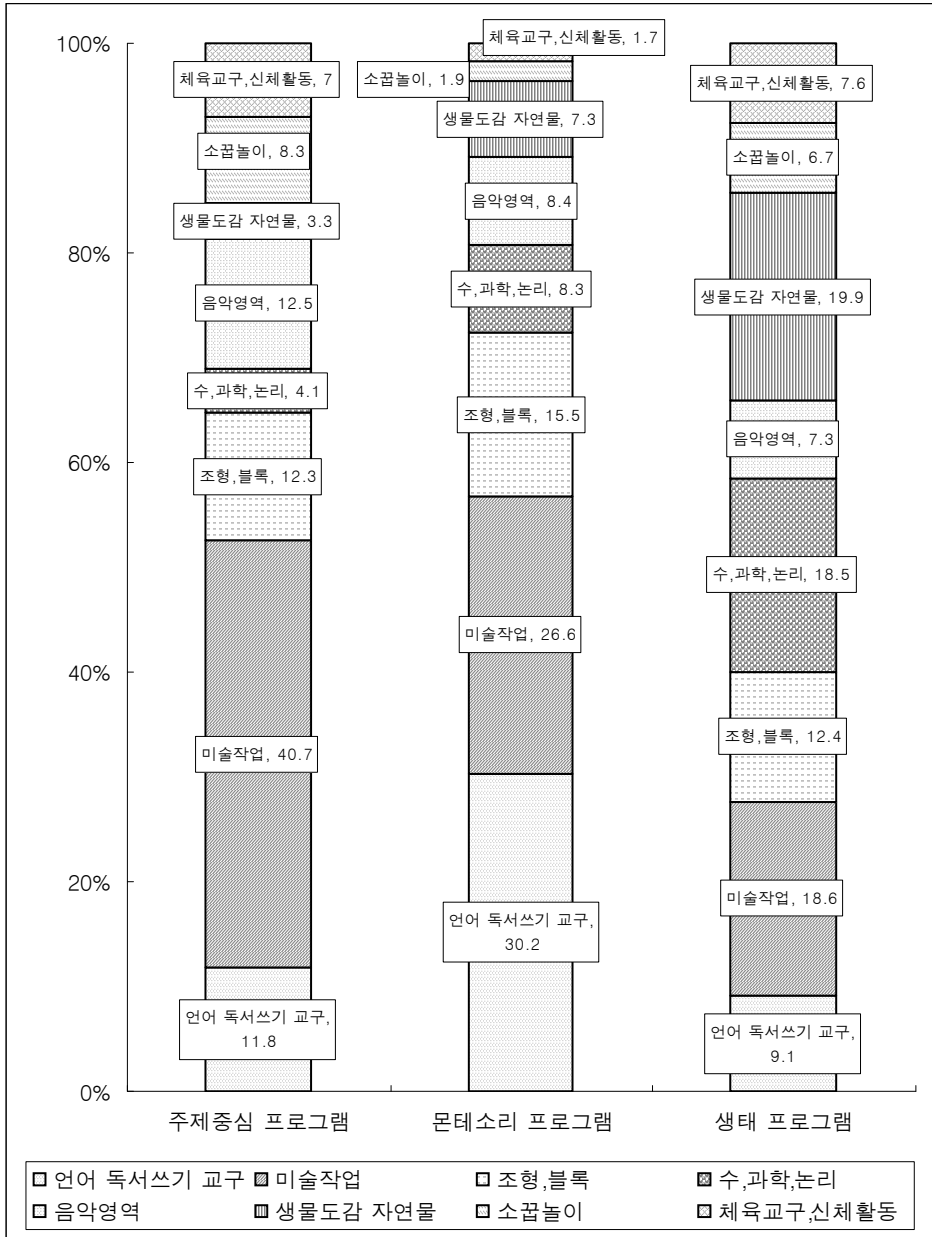
<표 IV-6>에서 보는 바와 같이 언어, 독서, 쓰기 교구에서는 몬테소리 프로그램 ($M=19.15$), 주제중심 프로그램($M=6.95$), 생태 프로그램($M=4.00$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=68.51, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

미술작업에서는 주제중심 프로그램($M=23.90$), 몬테소리 프로그램($M=16.25$), 생태 프로그램($M=8.05$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=36.42, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 그리고 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

수, 과학, 논리에서는 몬테소리 프로그램($M=9.00$), 주제중심 프로그램($M=7.20$), 생태 프로그램($M=5.70$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=19.70, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 그리고 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

음악영역에서는 주제중심 프로그램($M=7.35$), 몬테소리 프로그램($M=5.15$), 생태 프로그램($M=3.35$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.18, p<.001$). 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

생물도감, 자연물에서는 생태 프로그램($M=8.95$), 몬테소리 프로그램($M=4.40$), 주제중심 프로그램($M=1.95$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=22.31, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.



[그림 IV-6] 교구와 상호작용에서 교구 종류의 범주별 평균빈도

소꿉놀이에서는 주제중심 프로그램($M=4.90$), 생태 프로그램($M=2.85$), 몬테소리 프로그램($M=1.05$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있

는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=7.35, p<.01$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

그리고 체육교구 신체활동에서는 주제중심 프로그램($M=4.10$), 생태 프로그램($M=3.55$), 몬테소리 프로그램($M=.95$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.63, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

프로그램 유형별 특성을 알아 보기위해 교구와의 상호작용에서 교구 종류의 범주별 평균을 백분율로 환산하여 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-6]과 같다.

[그림 IV-6]에서 볼 수 있듯이, 주제중심 프로그램에서는 미술작업 영역의 활동 비율이 높는데 반해 생물도감, 자연물 활동이 저조하게 나타났는데, 미술작업 영역이 40.7%인 것에 반해 생물도감, 자연물 영역은 3.3% 비율로 1/10 수준에도 못 미쳐 교육내용의 편중화현상이 발견되었다.

몬테소리 프로그램에서는 언어, 독서, 쓰기 교구 영역이 31.44%, 미술작업교구의 활동비율이 26.68%로 높게 나타나고 있으나, 특히 전체적으로 가장 저조했던 활동범주는 체육 및 신체활동 교구 (1.55%)와 소꿉놀이 활동 (1.72%)으로 교육내용의 편중화 현상이 나타나고 있다.

생태 프로그램에서는 자연, 생물, 도감교구의 사용이 20.06%로 가장 높게 나타났고, 수, 과학, 논리와 미술교구가 각각 18.0%의 비율로 비교적 고르게 사용되고 있음이 발견되었다.

7. 유아 활동의 성격

유아 활동의 성격에 있어서 유아가 하는 활동의 내용 및 특징을 극화 활동, 유목적 활동, 일(간식, 정돈, 화장실 가기), 무목적 행동으로 나누어서 분석한 결과는 <표 IV-7>과 같다.

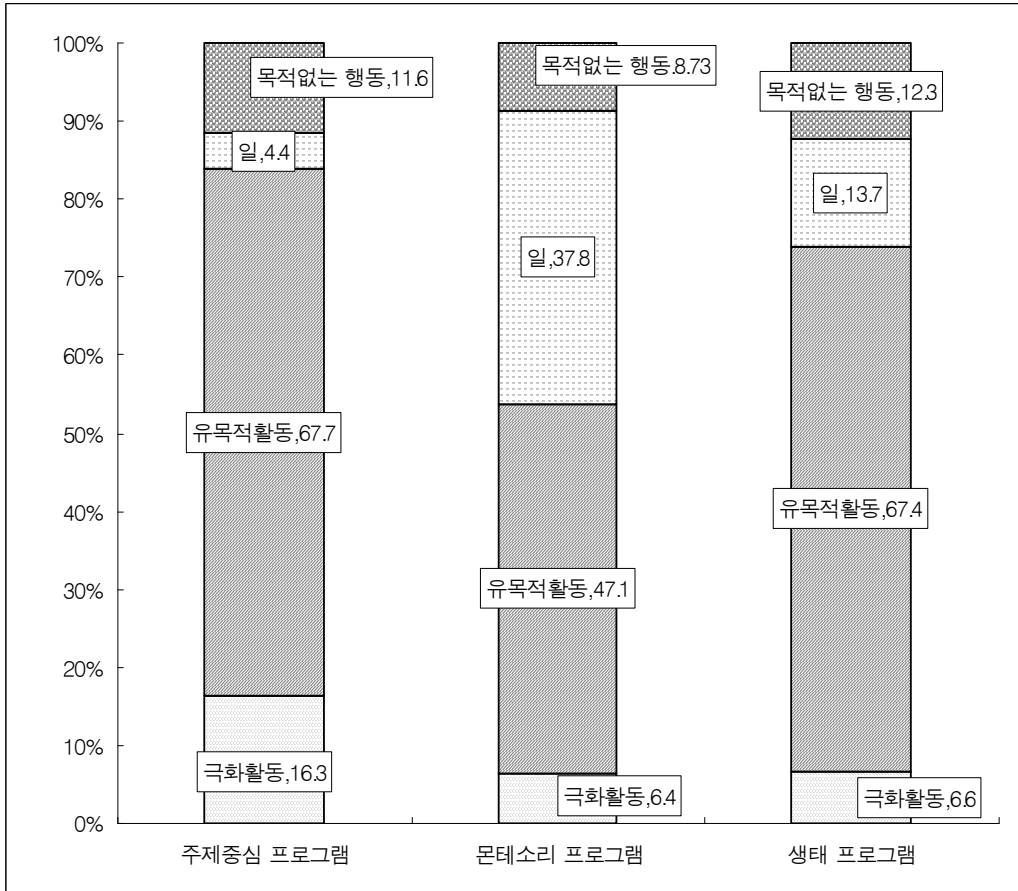
<표 IV-7> 프로그램 유형에 따른 유아활동의 성격 차이

유아활동	프로그램	<i>M</i> (%)	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Scheffé</i>
극화활동	주제중심 프로그램	10.45(16.3)	6.67	13.10***	1,2>3
	몬테소리 프로그램	8.15(6.4)	.671		
	생태 프로그램	4.10(6.6)	1.55		
유목적 활동	주제중심 프로그램	43.55(67.7)	10.69	16.35***	2>1,3
	몬테소리 프로그램	59.85(47.1)	5.89		
	생태 프로그램	42.95(67.4)	13.73		
일	주제중심 프로그램	2.85(4.4)	3.70	832.43***	2>1,3 3>1
	몬테소리 프로그램	47.95(37.8)	4.63		
	생태 프로그램	8.70(13.7)	2.87		
무목적 행동	주제중심 프로그램	7.45(11.6)	6.07	3.17*	
	몬테소리 프로그램	11.15(8.73)	4.58		
	생태 프로그램	8.10(12.3)	4.01		

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

<표 IV-7>에 제시된 것처럼, 극화활동에서는 주제중심 프로그램($M=10.45$), 몬테소리 프로그램($M=8.15$), 생태 프로그램($M=4.10$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=13.10$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

유목적 활동에서는 몬테소리 프로그램($M=59.85$), 주제중심 프로그램($M=43.55$), 생태 프로그램($M=42.95$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=16.35$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.



[그림 IV-7] 유아 활동의 성격에 따른 평균 빈도

일에서는 몬테소리 프로그램($M=47.95$), 생태 프로그램($M=8.70$), 주제중심 프로그램($M=2.85$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=832.43, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 그리고 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

무목적 행동에서는 몬테소리 프로그램($M=11.15$), 생태 프로그램($M=8.10$), 주제중심 프로그램($M=7.45$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=3.17, p<.05$).

프로그램 유형별 특성을 알아보기 위해 유아 활동의 성격(유아가 하는 활동의 내용 및 특징)으로 구분하여 극화활동, 유목적 활동, 일(간식, 정돈, 화장실 가기), 무목적 행동으로 구분하여 백분율로 나타내면 [그림 IV-7]과 같다.

[그림 IV-7]에서 볼 수 있듯이, 전체 프로그램에서 교육적 목적이 의도적인 유 목적 활동이 높게 나타났고, 주제중심 프로그램에서 유목적 활동이 67.7%, 극화활동이 16.3%로 다른 두 프로그램에 비해 높게 나타났다. 몬테소리 프로그램은 일에서 37.8%를 나타내고 있어, 다른 두 프로그램에 비해 높은 활동 비율을 보였다.

8. 교사의 역할

유아와 교사간의 상호작용에서 교사 또는 보조교사의 역할을 분석해본 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 프로그램 유형에 따른 교사역할의 차이

교사 역할	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
허락, 칭찬, 격려	주제중심 프로그램	5.90(19.24)	4.64	61.51***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	5.80(8.69)	1.93		
	생태 프로그램	21.40(24.40)	7.29		
통제, 지시, 벌	주제중심 프로그램	6.60(21.53)	5.85	45.31***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	6.85(10.26)	2.50		
	생태 프로그램	21.60(24.62)	7.54		
직접 행동으로 도움주기	주제중심 프로그램	4.20(13.70)	4.58	7.42**	1>2,3
	몬테소리 프로그램	1.05(1.57)	.99		
	생태 프로그램	1.60(1.82)	.94		
개방적	주제중심 프로그램	10.50(34.25)	5.99	33.58***	1>2,3 3>2
	몬테소리 프로그램	1.10(1.72)	1.77		
	생태 프로그램	6.80(7.75)	1.44		
폐쇄적	주제중심 프로그램	1.10(3.58)	2.02	62.31***	3>1,2 2>1
	몬테소리 프로그램	4.00(5.99)	2.21		
	생태 프로그램	9.80(11.17)	3.11		
개별적 대화	주제중심 프로그램	1.50(4.89)	2.63	45.06***	2,3>1
	몬테소리 프로그램	15.00(22.55)	6.94		
	생태 프로그램	19.90(22.75)	8.16		
무응답, 방관	주제중심 프로그램	.85(2.77)	1.55	403.08***	2>1,3 3>1
	몬테소리 프로그램	32.85(49.21)	5.02		
	생태 프로그램	6.55(7.47)	3.98		

** $p < .01$ *** $p < .001$

<표 IV-8>에서 보는 바와 같이, 허락, 칭찬, 격려에서는 생태 프로그램 ($M=21.40$), 주제중심 프로그램($M=5.90$), 몬테소리 프로그램($M=5.80$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=61.51, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

통제, 지시, 벌에서는 생태 프로그램($M=21.60$), 몬테소리 프로그램($M=6.85$), 주제중심 프로그램($M=6.60$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=45.31, p<.001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

직접행동으로 도움주기에서는 주제중심 프로그램($M=4.20$), 생태 프로그램 ($M=6.80$), 몬테소리 프로그램($M=1.10$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=7.42, p<.01$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

개방적 질문과 답변 역할에서는 주제중심 프로그램($M=10.50$), 생태 프로그램 ($M=6.80$), 몬테소리 프로그램($M=1.10$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=33.58, p<.001$). 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램, 그리고 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

폐쇄적 질문과 답변 역할에서는 생태 프로그램($M=9.80$), 몬테소리 프로그램 ($M=4.00$), 주제중심 프로그램($M=1.10$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=62.31, p<.001$). 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램, 그리고 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

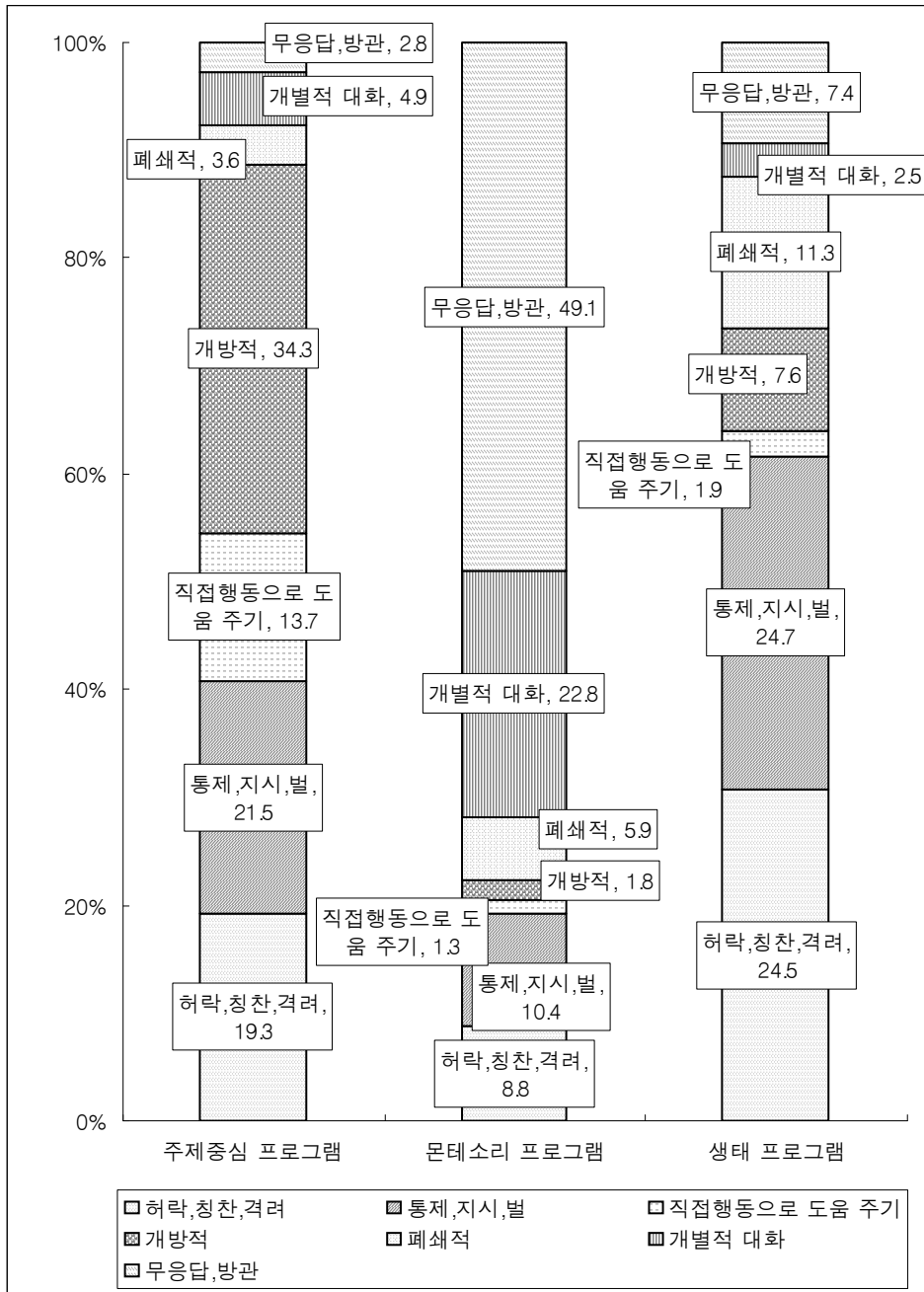
개별적 대화에서는 생태 프로그램($M=19.90$), 몬테소리 프로그램($M=15.00$), 주제 중심 프로그램($M=1.50$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=45.06$, $p<.001$). 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

무응답에서는 몬테소리 프로그램($M=32.85$), 생태 프로그램($M=6.55$), 주제중심 프로그램($M=.85$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=403.08$, $p<.001$). 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 그리고 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미 있는 평균 차이가 나타났다.

프로그램 유형별 특성을 알아보기 위해 유아-교사 상호작용에서 교사역할의 범주별 평균빈도를 백분율로 환산하여 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-8]과 같다. 주제중심 프로그램에서는 개방적 설명과 시범의 역할이 가장 많이 나타났고 허락, 칭찬, 통제 지시, 벌도 같은 비율로 나타났으며 직접 행동으로 도움주기에서는 가장 높은 비율을 나타냈다. 또한 폐쇄적 설명은 가장 낮은 비율을 나타냈고 방관적이며 무응답의 상호작용에서도 낮은 비율을 나타내, 바람직한 교사역할의 모습을 보여주고 있다. 그러나 개별 활동에서는 낮은 점수를 나타내고 있다.

몬테소리 프로그램에서는 무응답 방관이 가장 높은 비율인 반면 직접 도움주기는 가장 낮은 비율을 나타냈다. 이는 몬테소리 교육원리의 자발성원리에 충실하고자 하는 교사의 의지가 나타난 것으로 해석 될 수 있다. 한편 폐쇄적 시범 설명은 가장 높은 비율을 나타내고 있다.

생태 프로그램에서는 허락, 칭찬, 통제, 지시, 벌, 그리고 개별적 대화가 거의 비슷한 수준의 비율로 나타났고 ‘직접 행동으로 도움주기’는 가장 낮은 비율로 나타났다. 이상의 결과를 바탕으로 유아-교사 상호작용에서 교사역할의 범주별 평균 빈도에 대한 분석을 종합해 보면, 주제중심 프로그램에서는 개방적인 시범 설명의 역할이 35.2%로 가장 높게 나타난 반면에, 몬테소리 프로그램에서는 개별적 대화가 22.8%, 생태 프로그램에서는 교사의 통제, 지시, 벌이 24.62%로 가장 높게 나타났다.



[그림 IV-8] 유아-교사 상호작용에서 교사역할의 범주별 평균빈도

9. 교사의 주의집중 상황 시 집단의 크기

유아와 교사의 상호작용시 교사가 취하는 집단 크기에 대한 분석 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 프로그램 유형에 따른 교사의 주의집중 상황 시 집단의 차이

주의집중 상황 시 집단의 크기	프로그램	M(%)	SD	F	Scheffé
개별	주제중심 프로그램	1.25(2.65)	2.75	102.93***	2,3>1
	몬테소리 프로그램	17.55(30.00)	4.62		
	생태 프로그램	14.60(24.44)	3.88		
소집단	주제중심 프로그램	.00(.00)	.00	172.74***	3>1,2
	몬테소리 프로그램	.35(.60)	.49		
	생태 프로그램	5.20(8.70)	1.64		
대집단	주제중심 프로그램	45.90(97.34)	9.81	2.44	
	몬테소리 프로그램	40.60(69.40)	4.5		
	생태 프로그램	39.95(66.86)	11.91		

*** $p < .001$

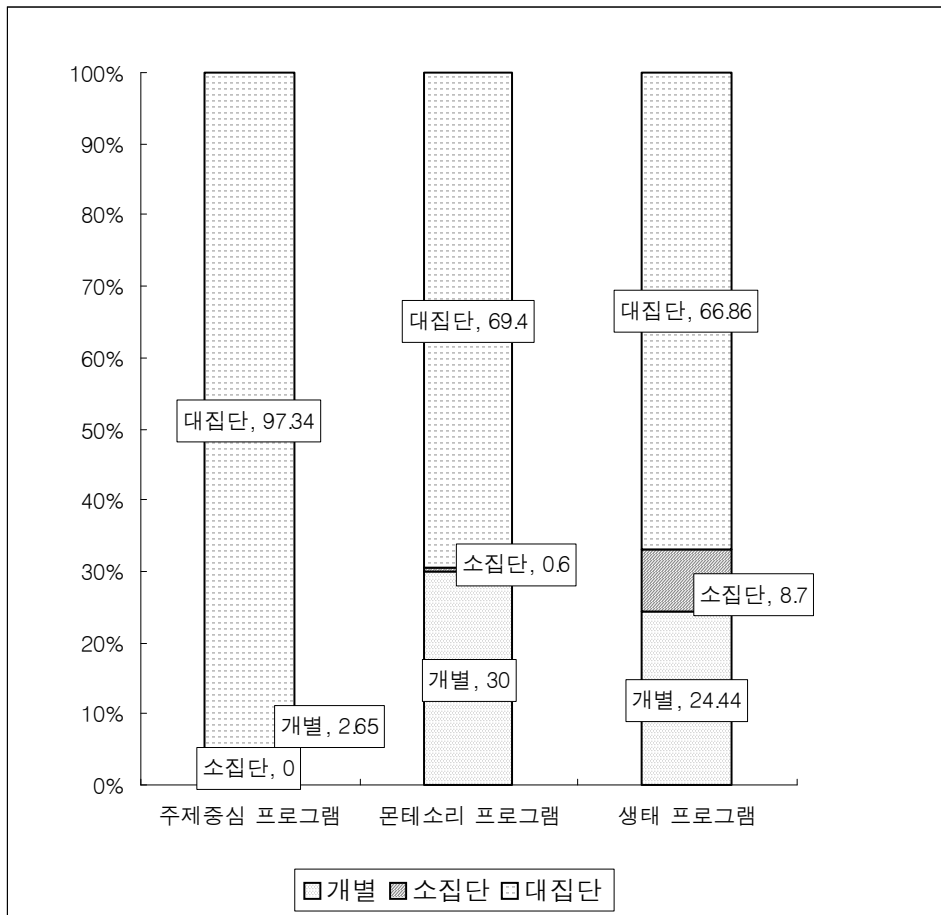
<표 IV-9>에서 보는 바와 같이, 개별 상황에서는 몬테소리 프로그램($M=17.55$), 생태 프로그램($M=14.60$), 주제중심 프로그램($M=1.25$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=102.93$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 의미 있는 평균 차이가 나타났다.

소집단 상황에서는 생태 프로그램($M=5.20$), 몬테소리 프로그램($M=.35$), 주제중심 프로그램($M=.00$) 순으로 높은 평균을 보였고, 이 세 프로그램은 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=172.74$, $p < .001$). 집단 간 다중비교를 위해 사후검증으로 *Scheffé* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프

그림과 몬테소리 프로그램 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다.

대집단 상황에서는 주제중심 프로그램($M=45.90$), 몬테소리 프로그램($M=40.60$), 생태 프로그램($M=39.95$) 순으로 높은 평균을 보였을 뿐 의미있는 평균 차이는 나타나지 않았다.

프로그램 유형별 특성을 알아 보기위해 교사의 주의집중 상황의 범주별 평균빈도를 백분율로 환산하여 주상 도표로 나타내면 [그림 IV-9]와 같다.



[그림 IV-9] 교사의 주의집중 상황

[그림 IV-9]에서 볼 수 있듯이, 주제중심 프로그램에서는 대집단 형태로 프로그램이 진행되는 경우가 가장 높은 반면에, 몬테소리 프로그램에서는 개별 형태로 프

로그램이 진행되는 경우가 30%를 차지하여 가장 높은 비율을 나타냈다. 이는 활동의 종류에서 자유선택활동의 비율이 비교적 컸던 것과 관련된다고 볼 수 있다. 또한 생태 프로그램에서는 개별형태로 프로그램이 진행되는 경우가 24.44%로 두 번째로 높았다. 그러나 결과적으로 3가지 프로그램 모두 대집단의 비중이 높게 나타났다.

B. 프로그램 유형에 따른 유아의 다중지능의 차이

본 연구 대상인 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따라 유아의 다중지능에서 어떤 차이가 있는지 알아보기 위하여 사전검사와 사후검사의 두 번의 다중지능 검사를 실시했다. 유아의 다중지능에 대한 사전 검사를 실시한 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 프로그램 유형에 따른 유아의 다중지능 사전 검사

다중지능	프로그램	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Scheffé</i>
음악 지능	주제중심 프로그램	2.38	.74	.05	
	몬테소리 프로그램	2.34	.67		
	생태 프로그램	2.32	.52		
신체운동 지능	주제중심 프로그램	2.13	.53	.59	
	몬테소리 프로그램	2.28	.56		
	생태 프로그램	2.25	.31		
논리수학 지능	주제중심 프로그램	1.99	.47	1.55	
	몬테소리 프로그램	2.34	.62		
	생태 프로그램	2.06	.68		
공간 지능	주제중심 프로그램	2.40	.64	10.16***	2>1,3
	몬테소리 프로그램	3.14	.63		
	생태 프로그램	2.51	.33		
언어 지능	주제중심 프로그램	1.83	.37	24.87***	2>1,3
	몬테소리 프로그램	2.59	.48		
	생태 프로그램	1.86	.26		
대인관계 지능	주제중심 프로그램	2.16	.59	.26	
	몬테소리 프로그램	2.04	.43		
	생태 프로그램	2.06	.57		
개인이해 지능	주제중심 프로그램	1.54	.41	14.04***	2>1,3
	몬테소리 프로그램	2.53	.59		
	생태 프로그램	2.05	.71		
자연탐구 지능	주제중심 프로그램	1.89	.27	41.89***	2,3>1
	몬테소리 프로그램	3.09	.60		
	생태 프로그램	2.78	.33		

*** $p < .001$

프로그램 유형에 따른 유아의 다중지능 사전검사를 실시한 결과, 음악 지능, 신체운동 지능, 논리수학적 지능, 대인관계 지능에서는 프로그램 유형별로 의미있는 차이가 나타나지 않았다. 하지만 공간 지각 지능에서는 몬테소리 프로그램($M=3.14$)과 주제중심 프로그램($M=2.40$), 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램($M=2.51$) 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다($F=10.16$, $p < .001$). 언어 지능에서도 몬테소리 프로그램($M=2.59$)과 주제중심 프로그램($M=1.83$), 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램($M=1.86$) 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다($F=24.87$, $p < .001$).

개인이해 지능에서는 몬테소리 프로그램($M=2.53$)과 주제중심 프로그램($M=1.54$), 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램($M=2.05$) 사이에서 그리고 생태 프로그램

($M=2.05$)과 주제중심 프로그램($M=1.54$) 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다 ($F=14.04, p<.001$).

그리고 자연탐구 지능에서는 몬테소리 프로그램($M=3.09$)과 주제중심 프로그램($M=1.89$), 생태 프로그램($M=2.78$)과 주제중심 프로그램($M=1.89$) 사이에서 의미있는 평균 차이가 나타났다($F=41.89, p<.001$).

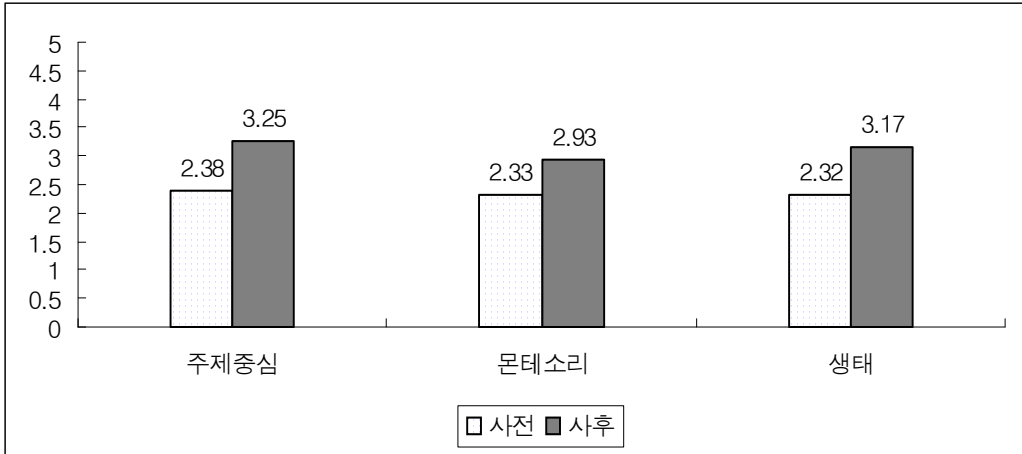
유아의 다중지능 사전검사에서 프로그램 간 유의미한 평균 차이가 나타난 것도 있고 나타나지 않는 것도 있었다. 유아 다중지능의 사전점수가 프로그램 유형의 사후점수에 어느 정도의 영향이 있을 가능성을 고려한다면, 이는 한편으로는 사후점수의 세 프로그램 간 비교에서 사전점수를 공변인으로 하는 공변량 분석을 수행하는 것이 보다 타당함을 보여주는 것이라 할 수 있다. 이와 같은 사후점수에 대한 교정평균을 산출하였고, 교정된(조정된) 사후평균 점수를 바탕으로 집단간 차이가 있는지를 검증하기 위해 공변량 분석(ANCOVA)을 실시하였다. 구체적인 연구결과는 다음과 같다.

1. 프로그램 유형에 따른 음악 지능 차이

프로그램 유형에 따른 유아의 음악 지능을 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-11>, [그림 IV-10]과 같다.

<표 IV-11> 프로그램 유형별 유아의 음악 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	2.38	.74	3.25	.73	3.23
몬테소리 프로그램	2.33	.67	2.93	.78	2.94
생태 프로그램	2.32	.56	3.17	.48	3.18



[그림 IV-10] 프로그램에 따른 음악 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-11>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 음악 지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 주제중심 프로그램($M=3.23$), 생태 프로그램($M=3.18$), 몬테소리 프로그램($M=2.94$) 순으로 유아의 음악 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후검사의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미있는가를 검증하기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-12>와 같다. <표 IV-12>에서 보는 바와 같이, 음악 지능의 사전 검사 점수를 통제된 상태에서 음악 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 IV-12> 유아의 음악 지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
공변량	7.718	1	7.718	25.93***
프로그램	.993	2	.496	1.668
오차	16.666	56	.298	
수정합계	25.455	59		

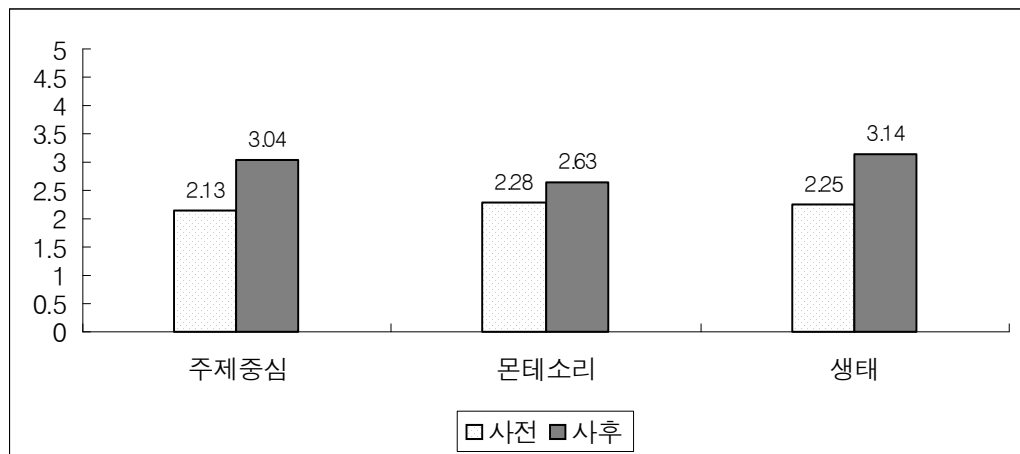
*** $p < .001$

2. 프로그램 유형에 따른 신체운동 지능 차이

프로그램 유형에 따른 유아의 신체운동 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램 별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-13>, [그림 IV-11]과 같다.

<표 IV-13> 프로그램 유형별 유아의 신체운동 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	2.13	.53	3.04	.37	3.07
몬테소리 프로그램	2.28	.56	2.63	.82	2.62
생태 프로그램	2.25	.31	3.14	.46	3.13



[그림 IV-11] 프로그램에 따른 신체운동 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-13>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 신체운동 지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 생태 프로그램($M=3.13$), 주제중심 프로그램($M=3.07$), 몬테소리 프로그램($M=2.62$) 순으로 유아의 신체운동 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후점수의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미있는

지를 검증하기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 유아의 신체운동 지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	.820	1	.820	2.455	
프로그램	3.127	2	1.564	4.683*	1,3>2
오차	18.701	56	.334		
수정합계	22.422	59			

* $p < .05$

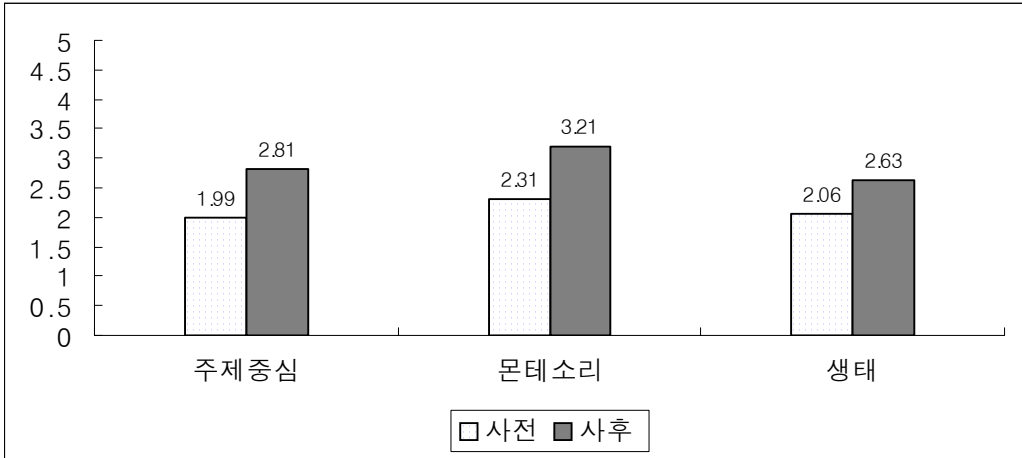
<표 IV-14>에서 보는 바와 같이 유아의 신체운동 지능 사전 검사의 점수를 통제된 상태에서 신체운동 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 의미 있는 통계적 차이가 나타났다($F(2,56)=4.683, p < .05$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 유의미한 평균 차이가 나타났다.

3. 프로그램 유형에 따른 논리 수학지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 논리 수학지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-15>, [그림 IV-12]와 같다.

<표 IV-15> 프로그램 유형별 유아의 논리 수학지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	1.99	.47	2.81	.52	2.86
몬테소리 프로그램	2.31	.62	3.21	.55	3.13
생태 프로그램	2.06	.68	2.63	.51	2.65



[그림 IV-12] 프로그램에 따른 논리 수학지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-15>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 논리 수학지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 몬테소리 프로그램($M=3.13$), 주제중심 프로그램($M=2.86$), 생태 프로그램($M=2.65$) 순으로 유아의 논리 수학지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후검사의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미 있는가를 검증하기 위해 사전검사의 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-16>와 같다.

<표 IV-16> 유아의 논리 수학지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	4.139	1	4.139	19.461***	
프로그램	2.200	2	1.100	5.172**	2>3
오차	11.910	56	.213		
수정합계	19.670	59			

** $p<.01$ *** $p<.001$

<표 IV-16>에서 보는 바와 같이 유아의 논리 수학지능 사전 검사의 점수를 통제된 상태에서 논리 수학지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간

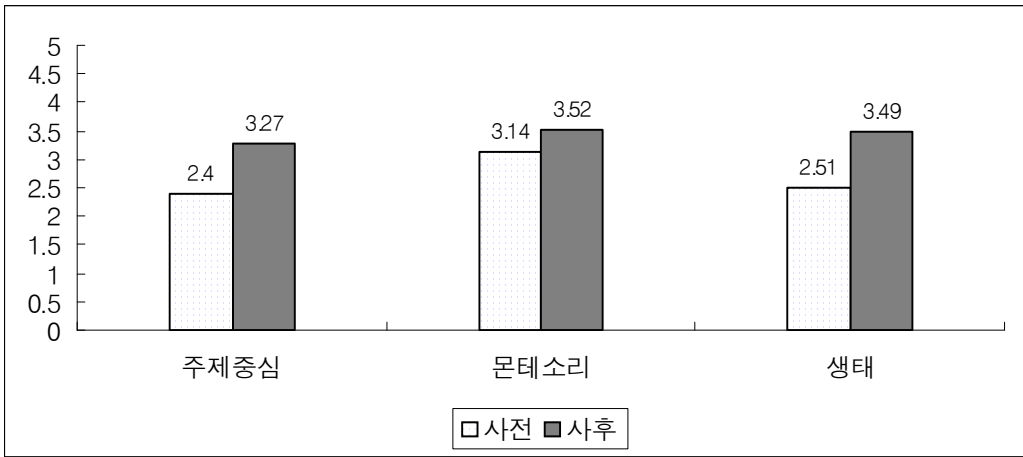
의미있는 통계적 차이가 나타났다($F(2,56)=5.172, p<.01$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 유의미한 평균 차이가 나타났다.

4. 프로그램 유형에 따른 공간 지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 공간 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-17>, [그림 IV-13]과 같다.

<표 IV-17> 프로그램 유형별 유아의 공간 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	2.40	.64	3.27	.53	3.41
몬테소리 프로그램	3.14	.63	3.52	.43	3.30
생태 프로그램	2.51	.33	3.49	.34	3.57



[그림 IV-13] 프로그램에 따른 공간 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-17>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 공간 지능 사후

점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 생태 프로그램($M=3.57$), 주제중심 프로그램($M=3.41$), 몬테소리 프로그램($M=3.30$) 순으로 유아의 공간 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후검사의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미 있는가를 검증하기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-18>와 같다.

<표 IV-18> 유아의 공간 지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
공변인	4.194	1	4.194	33.295***
프로그램	.635	2	.318	2.521
오차	7.054	56	.126	
수정합계	11.979	59		

*** $p<.001$

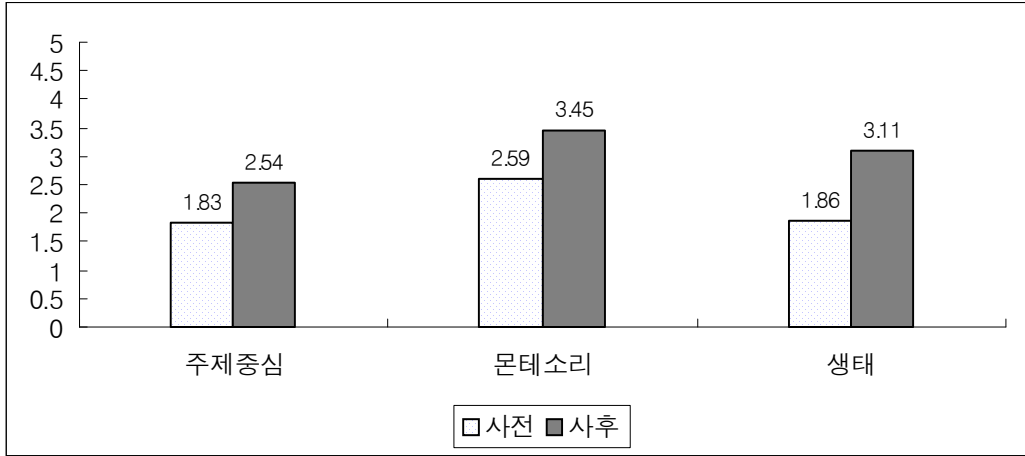
<표 IV-18>에서 보는 바와 같이, 유아의 공간 지능 사전 검사의 점수를 통제한 상태에서 공간 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간에는 유의미한 통계적 차이는 나타나지 않았다.

5. 프로그램 유형에 따른 언어 지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 언어 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-19>, [그림 IV-14]과 같다.

<표 IV-19> 프로그램 유형별 유아의 언어 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	1.83	.37	2.54	.41	2.74
몬테소리 프로그램	2.59	.48	3.45	.66	3.05
생태 프로그램	1.86	.26	3.11	.30	3.29



[그림 IV-14] 프로그램에 따른 언어 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-19>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 언어 지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 생태 프로그램($M=3.29$), 몬테소리 프로그램($M=3.05$), 주제중심 프로그램($M=2.74$) 순으로 유아의 언어 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후검사의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미 있는가를 검증하기 위해 사전검사의 점수를 공변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-20>와 같다.

<표 IV-20> 유아의 언어 지능 사후점수에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	5.366	1	5.366	37.473***	
프로그램	2.982	2	1.491	10.413***	3>1
오차	8.019	56	.143		
수정합계	21.842	59			

*** $p < .001$

<표 IV-20>에서 보는 바와 같이, 유아의 언어 지능 사전 검사의 점수를 통제한 상태에서 언어 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 의미있

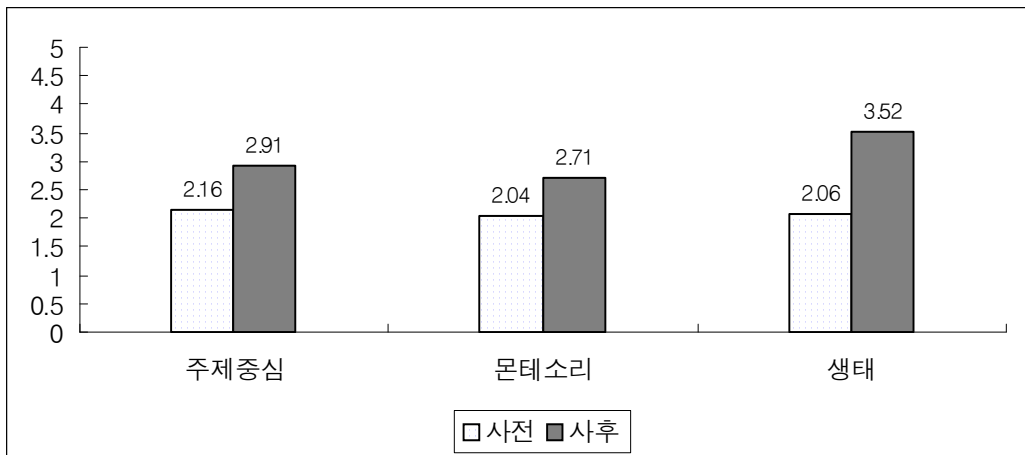
는 통계적 차이가 나타났다($F(2, 56)=10.413, p<.001$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램 사이에서 유의미한 평균 차이가 나타났다.

6. 프로그램 유형에 따른 대인관계 지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 대인관계 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후 점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-21>, [그림 IV-15]와 같다.

<표 IV-21> 프로그램 유형별 유아의 대인관계 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	2.16	.59	2.91	.56	2.86
몬테소리 프로그램	2.04	.43	2.71	.53	2.75
생태 프로그램	2.06	.57	3.52	.43	3.54



[그림 IV-15] 프로그램에 따른 대인관계 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-21>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 대인관계 지능 사후점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 생태 프로그램($M=3.54$), 주제중심 프로그램($M=2.86$), 몬테소리 프로그램($M=2.75$) 순으로 유아의 대인관계 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후검사의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미있는가를 검증하기 위해 사전검사의 점수를 공변인으로 하는 공변량 분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-22>와 같다.

<표 IV-22> 유아의 대인관계 지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	8.736	1	8.736	76.502***	
프로그램	7.421	2	3.710	32.492***	3>1,2
오차	6.395	56	.114		
수정합계	22.303	59			

*** $p<.001$

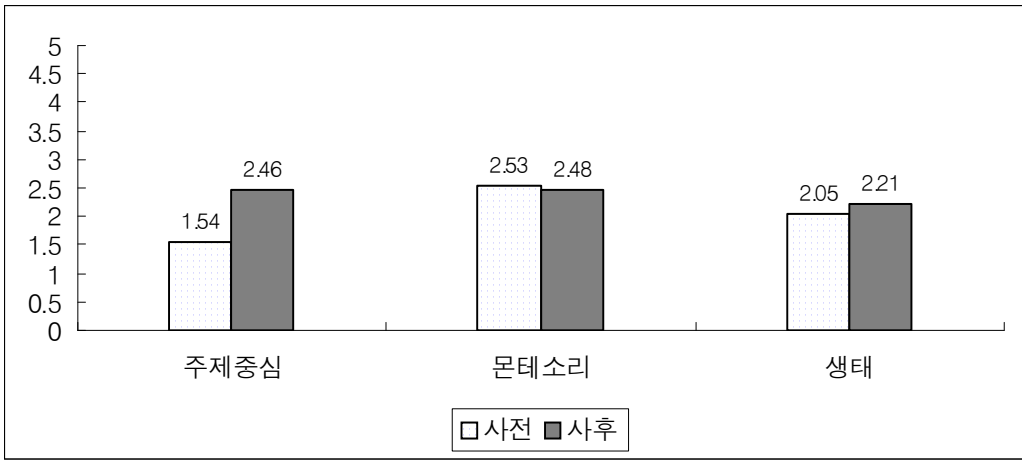
<표 IV-22>에서 보는 바와 같이 유아의 대인관계 지능 사전 검사의 점수를 통제된 상태에서 대인관계 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 의미있는 통계적 차이가 나타났다($F(2, 56)= 32.492, p<.001$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 유의미한 차이가 나타났다.

7. 프로그램 유형에 따른 개인이해 지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 개인이해 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후 점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-23>, [그림 IV-16]과 같다.

<표 IV-23> 프로그램 유형별 유아의 개인이해 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	1.54	.41	2.46	.47	2.82
몬테소리 프로그램	2.53	.59	2.48	.55	2.13
생태 프로그램	2.05	.71	2.21	.60	2.20



[그림 IV-16] 프로그램에 따른 개인이해 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-23>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 개인이해 지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 주제중심 프로그램($M=2.82$), 생태 프로그램($M=2.20$), 몬테소리 프로그램($M=2.13$) 순으로 유아의 개인이해 지능 평균 점수를 보였다. 프로그램 간 사후점수의 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미있는가를 검증하기 위해 사전점수의 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-24>와 같다.

<표 IV-24> 유아의 개인이해 지능 점수에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	10.181	1	10.181	83.816***	
프로그램	4.163	2	2.081	17.134***	1>2,3
오차	6.803	56	.121		
수정합계	17.907	59			

*** $p < .001$

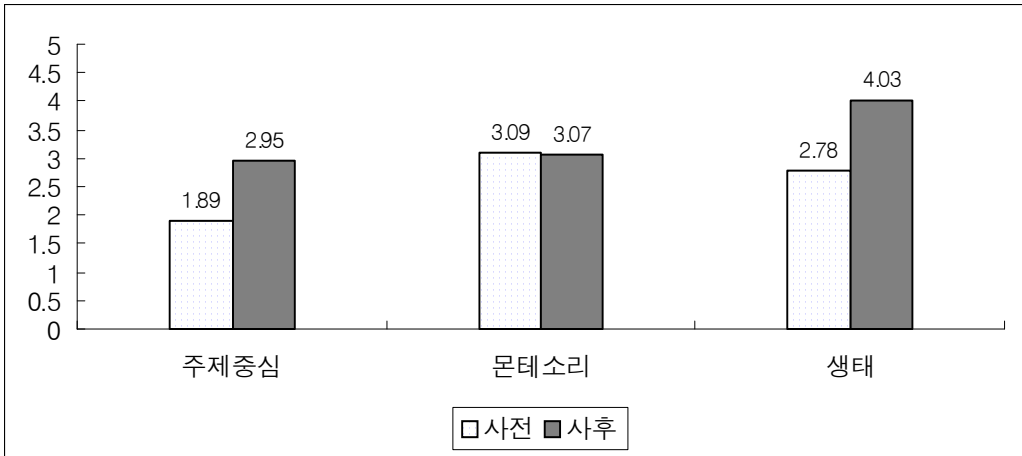
<표 IV-24>에서 보는 바와 같이, 유아의 개인이해 지능 사전 검사의 점수를 통제 한 상태에서 개인이해 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 의미있는 통계적 차이가 나타났다($F(2, 56)=17.134, p<.001$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 유의미한 평균 차이가 나타났다.

8. 프로그램 유형에 따른 자연탐구 지능 차이

프로그램 유형별에 따른 유아의 자연탐구 지능 효과를 분석하기 위하여 프로그램별 사전과 사후점수의 평균을 산출한 결과는 <표 IV-25>, [그림 IV-17]과 같다.

<표 IV-25> 프로그램 유형별 유아의 자연탐구 지능의 평균과 표준편차

프로그램	사전(공변인)		사후		조정된 평균
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
주제중심 프로그램	1.89	.27	2.95	.30	3.36
몬테소리 프로그램	3.09	.60	3.07	.48	2.77
생태 프로그램	2.78	.33	4.03	.19	3.92



[그림 IV-17] 프로그램에 따른 자연탐구 지능의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-25>에서 보는 바와 같이, 사전 점수의 효과를 제거한 유아 자연탐구 지능 사후 점수의 조정된 평균을 분석해 보면, 생태 프로그램($M=3.92$), 주제중심 프로그램($M=3.36$), 몬테소리 프로그램($M=2.77$) 순으로 유아의 자연탐구 지능 평균 점수를 보였다. 사후검사의 프로그램 간 조정된 평균 차이가 통계적으로 의미있는가를 검증하기 위해 사전검사의 점수를 공변인으로 하는 공변량분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 IV-26>와 같다.

<표 IV-26> 유아의 자연탐구 지능에 대한 공변량 분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>LSD</i>
공변인	3.682	1	3.682	64.620***	
프로그램	12.595	2	6.297	110.508***	3>1,2
오차	3.191	56	.057		1>2
수정합계	20.970	59			

*** $p < .001$

<표 IV-26>에서 보는 바와 같이, 유아의 자연탐구 지능 사전 검사의 점수를 통제

한 상태에서 자연탐구 지능 사후 검사에 대한 공변량 분석을 실시한 결과 프로그램 간 의미있는 통계적 차이가 나타났다($F(2,56)=110.508, p<.001$). 프로그램 간 다중비교를 위한 사후검증으로 *LSD* 검증을 한 결과, 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램 그리고 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 유의미한 평균 차이가 나타났다.

V. 논의 및 결론

A. 요약

유아교육 프로그램의 특성과 유아의 특성이 조화를 이룰 수 있는 최적의 교육프로그램유형과 그 효과성을 가져오는 내적 변인에 대한 연구는 교육의 질적 향상을 위한 관심분야의 하나이다. 따라서 본 연구에서는 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램을 실시하고 있는 유아교육기관의 참여 관찰을 통해 프로그램의 특징이 어떠한지를 살펴보고, 각 프로그램이 유아의 다중지능에 어떠한 차이를 가져오는지 살펴보았다.

본 연구에서 나타난 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에는 구조화에 있어 유의한 차이를 보였다. 구조화가 가장 높은 프로그램은 주제중심 프로그램으로 단일 활동이 가장 높은 구조적 프로그램으로 나타났고, 그 다음은 생태 프로그램으로 중간정도의 구조화를 나타냈다. 몬테소리 프로그램은 단일 활동 빈도가 가장 낮게 나와 구조화가 가장 낮은 프로그램으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에는 유아-유아의 상호작용, 유아-교구 및 유아-교사의 상호작용에서 유의한 차이가 나타났다. 유아-유아 상호작용과 유아-교사 상호작용은 생태 프로그램이 가장 많은 것으로 나타난 반면, 유아-교구와의 상호작용은 몬테소리 프로그램이 가장 높게 나타났다. 유아-유아 및 유아-교사의 상호작용이 가장 낮은 프로그램은 몬테소리 프로그램이었다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에서 유아의 상호작용 시 언어 사용의 형태에 대한 분석에서는 유아가 상호작용 할 때의 매개 형태로 언어를 가장 많이 사용하는 프로그램은 생태 프로그램이었으며, 표정, 몸짓, 신체적 접촉 등 비언어를 가장 많이 사용하는 프로그램은 몬테소리 프로그램으로 나타났다.

유아의 사회적 상호 작용 시 유아의 행동 경향을 분석한 결과, 유아가 주도적으로 활동을 시작한 프로그램은 주제중심 프로그램으로 가장 높은 점수를 나타냈다.

활동에 가장 적극적으로 참여한 프로그램은 생태 프로그램이었으며, 가장 소극적 참여를 한 프로그램은 몬테소리 프로그램이었다. 활동 거절, 방해, 비협조는 주제중심 프로그램에서 가장 높게 나타났으며 몬테소리 프로그램이 가장 낮게 나타났다.

유아가 교구와의 상호작용 시 집중을 했는지에 대한 분석에서는 생태 프로그램이 가장 집중하는 것으로 나타났으며 몬테소리가 가장 덜 집중하는 것으로 나타났고, 부주의에서는 몬테소리가 가장 높게 나타났고 생태 프로그램이 가장 낮게 나타났다.

교구의 사용정도를 보면 주제중심에서는 미술작업 교구, 음악영역, 소꿉놀이, 체육교구·신체활동 교구를 가장 많이 사용하였다. 언어·독서·쓰기 교구와 조형 블록의 사용은 몬테소리 프로그램에서 가장 높은 것으로 나타났고, 소꿉놀이, 체육교구 및 신체활동은 거의 하지 않는 것으로 나타났다. 생태 프로그램은 수·과학, 생물도감 및 자연물과의 상호작용이 가장 많은 것으로 나타났다.

유아활동의 성격에서는 극화놀이에서 주제중심, 몬테소리 순으로 높게 나타났고 생태 프로그램이 가장 낮게 나타났다. 유목적 활동은 주제중심, 생태 프로그램이 높게 나타났고 몬테소리가 가장 낮게 나타났다. 일은 몬테소리 프로그램에서 월등히 높게 나타났으며, 무목적 행동은 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램, 주제중심 프로그램 순으로 나타났다.

교사역할의 경우, 칭찬 격려에서는 생태 프로그램, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램 순으로 높게 나타났다. 통제, 지시, 벌에서도 역시 생태 프로그램이 가장 높게 나타났고, 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램 순으로 나타났다. 직접 행동으로 도움주기는 주제중심이 가장 높게 나타났고 몬테소리 프로그램이 가장 낮게 나타났다. 개방적 질문은 주제중심이 가장 높았고 몬테소리 프로그램이 가장 낮았다. 폐쇄적 질문은 생태 프로그램이 가장 높았고 주제중심이 가장 낮았다. 개별적 대화는 생태 프로그램이 가장 높았고 주제중심 프로그램이 가장 낮았다. 무응답 방관은 몬테소리 프로그램이 가장 높았고 주제중심이 가장 낮았다. 교사의 주의 집중 상황에서 개별적인 집중은 몬테소리 프로그램이 가장 높았고 주제중심 프로그램이 가장 낮았다. 소집단은 생태 프로그램이 가장 높았고 주제중심 프로그램이 가장 낮았다. 대집단 상황은 주제중심 프로그램이 가장 높았고 생태 프로그램이 가장 낮았다.

둘째, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에 따른 유아의 다중 지능에서의 차이를 살펴본 결과는 다음과 같다.

유아의 음악 지능을 살펴본 결과, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

유아의 신체운동 지능에서는 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램간에 유의미한 차이가 나타났다. 사후검증으로 *LSD*를 한 결과, 주제중심 프로그램이 몬테소리 프로그램보다 신체운동 지능에서 더 높은 점수를 나타내었고, 생태 프로그램이 몬테소리 프로그램에 비해 신체운동 지능에 더 효과적인 것으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에 유아의 논리수학 지능에서 어떤 차이가 있는지를 살펴본 결과, 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램, 생태 프로그램 순으로 나타났고, 사후검증으로 *LSD*를 한 결과, 몬테소리 프로그램이 생태 프로그램보다 유아의 논리수학 지능에 더 효과적인 것으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에 유아의 공간 지능에서 어떠한 차이를 나타내는지를 살펴본 결과, 프로그램 간 유의한 차이가 나타나지 않았다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에 유아의 언어 지능에서 어떠한 차이가 있는지를 사후검증으로 분석한 결과, 생태 프로그램이 주제중심 프로그램보다 유아의 언어 지능에 더 효과적인 것으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 간에 유아의 대인관계 지능에서 차이가 있는지를 분석한 결과, 생태 프로그램이 주제중심 프로그램보다 더 효과적이며 생태 프로그램이 몬테소리 프로그램보다 더 효과적인 것으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램이 유아의 개인이해 지능에서 차이를 나타낼 것인지를 살펴본 결과, 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 순으로 나타났다. 사후검증으로 *LSD*를 한 결과, 주제중심 프로그램이 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램보다 더 효과적인 것으로 나타났다.

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램이 유아의 자연탐구 지능에서 차이를 나타내는지를 알아보기 위하여 사후검증으로 *LSD*를 한 결과, 생태 프로그램이 주제중심 프로그램보다 더 효과적으로 나타났고, 생태 프로그램이 몬테소

리 프로그램보다 더 효과적인 것으로 나타나, 생태 프로그램이 유아의 자연탐구기능에 가장 효과적인 프로그램임을 시사하고 있다.

B. 논의 및 결론

1. 유아교육 프로그램의 특성

본 연구에서 분석하고자 했던 구조화의 정도는 교사와 유아의 역할 범위와 양상을 의미하는 것으로, 교사의 주도적 역할정도와 유아의 활동선택의 범위에 따라 3가지 종류로 분류된다. 즉, 교사의 주도적 활동 비율이 높고 아동 선택범위가 좁은 단일 활동, 교사의 계획적인 과정 내에서의 유아 선택할 수 있는 선택활동, 유아의 선택범위가 넓고 주도적인 자유 활동으로 구분된다. 본 연구에서 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에서 3가지 활동종류가 어떤 비율로 나타나는지 그 빈도수를 산출해 분석한 결과, 구조화는 유의미한 차이를 나타내었다. 주제중심 프로그램은 단일활동의 비율이 65.75%, 자유활동의 비율이 28.77%, 선택활동의 비율이 5.48%로 나타났다. 이는 단일 활동 비율이 68.3%로 나타난 심성경(1989)의 연구와 주제중심 프로그램의 단일 활동의 비율이 63%를 차지하여 구조화가 높은 프로그램으로 규명된 이기숙과 이은혜(1983)의 연구와 유사한 결과이다. 따라서 본 연구의 주제중심 프로그램은 구조화가 높은 프로그램으로 나타났다고 말할 수 있다. 이는 우리나라에서 가장 우선적으로 보급된 교육부의 주제중심 프로그램이 대집단 중심 체제였던 점을 감안한다면, 유아들에게 지시하고 지식을 전달하는 전통적인 교육방법을 여전히 사용할 수밖에 없는 우리나라의 현실적 여건을 반영하고 있다고 볼 수 있다.

몬테소리 프로그램은 자유활동이 67.12%, 단일활동 20.55%, 선택활동이 12.33%로 나타났다. 이는 심성경(1989)의 연구에서 상집단의 경우 자유활동의 비율이 59.5%였고 단일활동이 34.0%로 나타나 상집단과 하집단의 구조화가 유의하게 차이가 나타나 비구조적 프로그램으로 분류된 것과 유사하다. 또한 이기숙과 이은혜(1983)의 연구에서 몬테소리 프로그램의 자유활동이 66%, 단일활동이 31%, 선택활동이 3%로 나타나

비구조적인 프로그램으로 분류된 것과 유사하다. 따라서 본 연구에서 선정된 몬테소리 프로그램 또한 비구조적인 프로그램으로 분류 할 수 있다고 본다.

생태 프로그램은 단일활동 38.3%, 자유활동 21.9%, 선택활동 39.7%로 나타났다. 이는 이기숙과 이은혜의 연구에서 놀이중심의 개방적인 프로그램에서 나타난 단일활동 40%, 자유활동 45%, 선택활동 15%의 비율로 세 가지 활동이 비교적 고른 분포를 나타나고 있는 점에서 유사하다. 따라서 본 연구대상 생태 프로그램은 반 구조적 프로그램으로 분류할 수 있다고 본다.

상호작용의 유형에 있어서도 세 가지 프로그램 간에 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 3가지 프로그램 전체적으로 유아-교구와의 상호작용이 가장 높게 나타났다. 이에 대한 해석은 두 가지로 접근 해 볼 수 있다. 하나는 이영 외(1991)의 연구에서 만 3세 아동의 상호작용에서 유아-교구의 상호작용이 4세 연령보다 더 높게 나타난 결과처럼, 본 연구 대상 유아의 연령이 만 3세 유아로 제한되어 연령에 의한 발달 특성에서 기인된 것으로 보인다. 또 하나는 교사의 주도적 역할 비중이 높은 구조적 프로그램인 주제중심 프로그램에서조차 유아-교사의 비율보다 유아-교구의 상호작용 비율이 더 높게 나온 것은 유아의 인지발달 촉진에 교구가 중요하다는 사회적 인식의 변화에서 기인된다고 보여 진다. 즉, 본 연구 대상 프로그램인 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램에서 유아의 상호작용 유형이 전체적으로 어떤 변화를 나타내고 있는지 분석해 본 결과, 세 가지 프로그램 모두에서 공통점을 발견할 수가 있었다.

유아-교사의 상호작용의 비율은 이기숙과 이은혜(1983)의 선행연구 결과와 유사한 수준으로 큰 변화를 보이지 않고 있으나, 유아-교구와의 상호작용은 이기숙과 이은혜의 연구결과 보다는 평균 78.9%의 증가율을 나타냈고, 반면에 유아-유아의 상호작용은 평균 47%의 감소를 보이고 있다. 이러한 상반되는 결과는 유아-교구의 중요성이 강조되는 사회의 추세가 반영된 것으로 추측된다. 즉, 교구에 의해 제공되는 감각적 조작경험은 유아의 인지발달 및 학습에 긍정적 영향을 미치며, 어린 유아의 경우 정신적 조작을 위해 구체적인 사물에 의존한다는 주장(성형란 외, 2004)에 따라 유아교육기관에서는 다양한 감각 교구들로 교육환경을 구성하고 효과적인 교수매체를 개발 하는 데 많은 노력을 기울이고 있다(유혜령, 1998). 유아를 자녀로 둔 주부들이 가장 사주고 싶은 교육용 상품으로 사고력과 탐구능력, 상상력

등을 높일 수 있는 교육완구임을 밝힌 조사 보고(박지성, 2001)에서 나타난 현상에서 유추할 수 있듯이, 인지적 발달을 가장 중요시 하고 있는 사회인식의 변화 추세는 자연스럽게 유아교육기관으로 이어져 어린 유아들은 유아들과의 상호작용보다는 교구와의 상호작용을 통한 정신적 조작활동을 더 많이 하게 되는 교육환경을 접하게 되었다고 할 수 있다.

한편 이명진(1998)은 7세 유아와 5세 유아를 대상으로 한 연구에서 유아가 나이가 증가 할수록 언어적, 사회적 능력이 더 발달되어 유아-유아들과 상호작용을 더 많이 하게 되고 어린 유아일수록 혼자 놀이를 하는 것이 더 많이 관찰되었다면서 어린 유아에게 유아-유아 상호작용이 일어 날 수 있도록 기회를 제공해야 한다고 주장 하였다. 이러한 연구 결과는 본 연구에서 만 3세 유아들의 유아-유아 상호작용의 비율이 낮게 나온 것과 일치 하고 있다.

유아교육의 목적은 유아의 전인적 발달을 도모하는 것이고 유아기의 민감기와 적기성은 미래의 유아의 인성형성에까지 지대한 영향을 미친다는 데에 유아 교육의 중요성이 있다. 이에 비추어, 본 연구에서 유아-유아의 상호작용보다 유아-교구의 상호작용의 비율이 높게 나타났다는 것은 유아교육을 담당하는 교사들과 운영자, 그리고 부모들 모두에게 유아와 교구의 상호작용 뿐 아니라 유아-유아 간의 상호작용의 중요성을 재인식하도록 해야 할 필요성을 시사하고 있다.

유아-교구와의 상호작용은 몬테소리 프로그램에서 가장 높게 나타나고 교사의 개별적 상호작용 또한 가장 높게 나타난 것으로 보아, 본 연구의 몬테소리 프로그램은 개별화 교육원리와 유아의 교구를 통한 자동화 교육 원리에 충실하게 운영되고 있는 것으로 보여 진다. 한편 몬테소리 프로그램은 유아-유아의 상호작용이 가장 낮은 것으로(13.5%) 나타났는데, 이는 이기숙과 이은혜(1983)의 선행 연구에서 유아-유아의 상호작용이 42%의 높은 비율로 나타난 연구 결과와 일치하지 않는다. 허해옥(1998)은 유아-유아의 빈번한 상호작용이 이루어지는 주제중심 인성 프로젝트를 통해 유아들이 친구에 대한 조망 수용능력을 획득하게 되며, 이러한 활동은 유아의 인성발달에도 도움을 준다고 주장하였다. 이러한 연구에 비추어 보아, 본 연구에서 유아-교구의 상호작용이 3가지 프로그램 모두에서 높은 상승률을 보이고 있는 점은 유아교육기관에서 유아-유아의 상호작용의 기회를 증진시킴으로써 유아들의 사회성 발달을 위해 많은 노력을 기울여야 할 필요성이 있음을 시사한다.

본 연구에서 주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램 유형 간의 차이점을 분석한 결과, 유아의 상호작용 시 매개형태는 프로그램이 비구조적이고 유아-교구의 상호작용을 강조한 몬테소리 프로그램에서 표정이나 몸짓, 신체적 접촉 등 비언어적 매개형태가 가장 높게 나타났다. 이는 몬테소리 프로그램이 몬테소리 교육의 자동화 교육과 개별화 교육 원리에 충실했기 때문에 나타난 결과라고 추측할 수 있다. 몬테소리 프로그램에서 비언어적 매개형태가 높게 나타난 본 연구의 결과는 Stallings(1975)의 연구에서 프로그램의 구조화가 낮고 유아의 선택기회가 많은 학급의 유아들이 비언어적, 지각적 문제 해결력 등이 높았다는 결과와 일치되는 것이라고 볼 수 있다. 본 연구의 생태 프로그램은 교사주도와 유아주도의 역할 모두를 강조하는 반구조적 프로그램으로 나타났다. 유아-유아, 유아-교사와의 사회적 상호작용시 언어를 사용한 정도는 생태 프로그램에서 언어적 상호작용이 가장 높은 것으로 나타났다. 유아의 사회적 상호작용을 살펴본 결과, 유아의 흥미를 고려한 반 구조적 생태 프로그램에서 가장 적극적인 참여 형태를 보이고 있고 비구조적인 몬테소리 프로그램에서 소극적 참여율이 가장 높게 나타났다. 교사 주도의 대집단 활동비율이 높아 프로그램의 구조화가 높은 주제중심 프로그램에서 활동을 거절하거나 방해하는 비협조적인 행동이 가장 높게 나타났고, 유아의 주도성과 선택범위가 넓은 비구조적인 몬테소리 프로그램에서는 방해하거나 비협조적인 행동이 가장 낮게 나타났다. 그러나 교구에 집중하는 정도는 반구조적인 생태 프로그램에서 가장 높은 집중력을 보였고 교구와의 상호작용을 강조하는 몬테소리 프로그램에서 가장 집중력이 낮고 부주의한 행동이 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 몬테소리 프로그램의 교구가 그 조작에 있어서 융통성이 결여되어 있고 개인의 기호에 따라 몬테소리 교구를 이용하지 못함을 지적하는 권영임(1998)의 연구결과에 비추어 보아, 교구가 오히려 유아들의 집중력을 떨어뜨리고 부주의한 행동을 가져오며 소극적 참여율을 높인다는 것을 나타낸다.

유아들이 사용했던 교구의 종류를 살펴보면 3가지 프로그램 전체적으로 미술 교구가 가장 많이 사용된 것으로 나타났다. 몬테소리 프로그램에서의 소꿉놀이 교구와 체육 교구의 활용은 미미한 형태로 드러나 교육내용의 편중화 현상을 나타내고 있어, 몬테소리 프로그램의 교육내용에서 흥미영역과 신체발달 영역에 대한 보완연구가 필요함을 시사하는 것이다.

유아 활동의 내용 및 특징의 차이 분석에서 가장 구조화가 높은 주제중심에서 극화 활동 비율이 가장 높게 나타났다. 이는 이기숙과 이은혜(1983)의 선행 연구에서 프로그램이 구조적일수록 아동의 극적 놀이 빈도가 낮게 나타났다는 결과와 불일치를 이루고 있다. 일, 유목적 활동은 몬테소리 프로그램에서 가장 높게 나타나 일상생활 습관의 형성과 질서를 강조하는 몬테소리 프로그램 원리에 충실한 것으로 나타난 반면, 목적 없는 행동도 가장 많이 나타나고 있다. 이러한 결과는 이윤경(2002)의 연구에서 유아-교사간 긍정적인 상호작용을 할 때 영유아들은 더 많은 경험과 사회성이 증진되어 언어발달이 향상되고 더 유능한 인지적 활동을 하며 반응적이고 열정적인 교사들의 학급에는 목적 없이 돌아다니는 아동이 훨씬 적고 유아들이 또래 놀이에 더 많이 참여한다고 보고한 것과 일치한다. 이와 같은 연구 결과에 비추어 보면, 본 연구의 몬테소리 프로그램에서 목적 없는 행동이 많이 나타난 것은 유아-교사의 상호작용이 가장 낮은 것과 관련성이 있음을 추정해 볼 수 있다. 유아-교사의 상호작용이 가장 높았던 생태 프로그램은 교사의 역할에서 시범과 설명이 가장 높아 폐쇄적이고, 허락, 칭찬이 가장 많은 반면, 교사의 통제, 지시, 벌의 형태도 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 프로그램을 실행하는 교사의 상호작용에 대한 재교육이 필요함을 시사한다.

생태 프로그램에서는 교사의 지시, 벌, 통제가 가장 높음과 동시에 허락, 칭찬도 가장 높게 나타나는 상반되는 현상이 두드러졌다. 이는 교사와 유아의 상호 작용 시 교사의 개입 형태가 일관성이 부족하기 때문이라고 생각할 수 있다. 즉, 교사와 유아의 상호작용 시 일관성 있는 태도가 바람직하다는 것은 누구나 다 아는 일이지만, 근무여건의 열악함, 교사의 자질부족, 신체적 어려움, 교사의 열정 및 인식 결여 등의 이유로 유아들의 행동에 대해 비 일관적으로 반응하기 때문에 나타난 결과라고 볼 수 있다. 생태 프로그램은 자연이 교실이 되고 변화하고 있는 자연현상이 유아의 상호작용의 대상이 되고 있다는 점에서 교사의 역할은 보다 전문성을 요구받고 있다. 그러므로 본 연구 결과는 프로그램을 운영하는 유아교육 현장 교사와 유아의 상호작용에 대한 질적 향상이 필요함을 시사하고 있다.

몬테소리 프로그램에서는 소집단, 대집단 활동보다는 개별 활동이 강조됨으로써 다른 프로그램에 비해 유아-유아의 상호작용과 유아교사의 상호작용이 가장 낮게 나타나고 있으며, 개별 활동이 가장 많은 것으로 나타났다. 또한 유아가 교구와의

상호작용 시 스스로 문제해결을 해나가는 출발점에서 어려움을 느꼈는지 교사의 도움을 청하는 경우가 자주 관찰되었다. 유아-교사 상호작용에서 교사의 무응답 방관 역시 몬테소리 프로그램에서 가장 높게 나타났다.

김지영(2000)은 프로젝트 접근법과 몬테소리 프로그램에서 유아-교구의 상호작용을 비교 연구한 결과, 몬테소리 집단에서 교구사용에 열중하기, 방관적 행동, 목적 없이 돌아다니기 행동이 많았다고 보고하였다. 이는 본 연구의 결과와 일치된 결과이다. 김미경(2001)의 연구에 의하면, 교사의 신체적 어려움이나 변화가 유아와의 상호작용 시 변화를 가져온다고 하였는데, 이러한 교사의 무응답, 방관적 태도는 유아 스스로 학습하기를 바라는 몬테소리 교사만이 가질 수 있는 전문적 소양에서 비롯되는 것인지, 교사의 열의 부족 때문인지 또는 신체적 어려움이나 변화에서 기인하는 것인지 그 원인에 대해 연구해 볼 필요성이 있다.

교사와 유아의 상호작용 시 집단의 크기를 관찰한 결과, 구조화가 가장 높은 주제중심 프로그램에서 대집단 형태의 상호작용이 가장 높게 나타났고, 가장 비구조적인 프로그램인 몬테소리 프로그램에서는 개별형태의 상호작용이 가장 많았으며, 반구조적으로 나타난 생태 프로그램에서는 대집단 활동과 개별집단 활동과 소집단 활동이 다른 두 그룹에 비해 많이 나타나, 구조화의 정도에 따라 집단별 상호작용에서 뚜렷한 차이를 나타내고 있다.

프로그램의 구조화에 영향을 미쳤던 단일 활동 변인은 주제중심에서 가장 높게 나타났으며, 생태 프로그램은 중간 정도를 나타냈으며, 몬테소리 프로그램에서는 아주 낮게 나타났다. 이는 이기숙과 이은혜(1983)의 결과에서 4가지 유형 모두에서 단일 활동 비율이 가장 높다는 결과와는 일치되지 않고 있다. 본 연구 대상 몬테소리 프로그램에서는 자유 활동의 비중이 가장 크며 유아-교구와의 상호작용이 가장 높게 나타나(53.6%), 유아의 자동교육 원리와 교구와의 상호작용이 강조된 몬테소리 원리에 충실하게 운영되고 있다고 볼 수 있겠다. 생태 프로그램에서는 반구조적 형태로서 유아-교사, 유아-유아의 상호작용 모두를 중요시한 놀이 중심의 개방적 교육프로그램 유형과 유사하게 나타났다. 본 연구의 생태 프로그램에서 유아-교사의 상호작용에서 교사역할의 범주별 평균빈도를 보면 통제 지시와 별(24.40%), 그리고 폐쇄적 역할(11.17%)이 가장 높게 나타났는데, 이러한 결과가 생태 프로그램의 자체적인 특성 때문인지, 교사 대 유아의 비율이 높아서인지, 자연이라는 넓은

환경 때문인지, 또는 교사 자신의 문제인지 추후에 연구되어야 할 사항이다.

유아-교구와의 상호작용은 몬테소리 프로그램이 가장 많은(53.6%) 것으로 나타났다. 주제중심에서도 비교적 높게(46.9%) 나타났는데, 교사 주도의 구조적 프로그램에서 유아-교사의 상호 작용(33.7%)보다 유아-교구와의 상호작용이 더 높게 나타났다. 유아-교사의 상호작용(29%)과 유아-유아의 상호작용(13.5%)이 가장 낮은 점수를 나타낸 것은 몬테소리 프로그램이었다. Bandura(1977)의 사회학습 이론에서는 유아들이 직·간접 방법을 통해 자신과 타인 및 기타 사회적 관계에 대해 많은 것을 학습한다고 주장한다. 이러한 사회학습 이론의 주장은 효과적인 유아-교사의 상호작용의 방법에 대한 연구의 필요성을 시사한다.

2. 유아교육 프로그램의 유형에 따른 다중지능의 차이

주제중심 프로그램, 몬테소리 프로그램, 생태 프로그램의 특성에 따라 유아의 다중지능 점수에 어떤 차이가 있었는지를 살펴 본 결과, 유아의 음악 지능과 공간 지능에서는 세 프로그램 간에 의미 있는 차이가 나타나지 않았으나, 신체운동 지능, 논리수학 지능, 언어 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능, 자연탐구 지능에서는 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다.

신체운동 지능에서는 생태 프로그램이 가장 높은 점수를 보였는데 이는 잦은 산책활동에 의한 신체활동의 기회가 많이 제공되었기 때문이라고 추측 해 볼 수 있다. 이러한 연구결과는 현대의 도시의 유아들에게 가능한 한 자연체험 활동을 많이 할 수 있는 기회를 제공해야 함을 시사한다.

논리수학 지능의 경우에는 몬테소리 프로그램, 주제중심 프로그램, 생태 프로그램 순으로 높게 나타났으며 몬테소리 프로그램과 생태 프로그램 사이에서 유의한 차이가 있었다. 이러한 결과는 몬테소리 교구를 이용하는 유아들이 구체물 조작을 통해 사물과 사물의 인과 관계를 파악하고 물리적 지식을 획득하게 되어서 (이순형 외, 2005), 결과적으로 논리 수학적 능력을 향상시켰음을 나타내는 것이다. Mayer(1971)는 몬테소리 교구를 인지-감각적 유형으로 분류하여 인지발달에 효과적임을 주장한 바 있다. 본 연구의 결과는 교구와의 상호작용에 의한 유아 주도적이고 자율적 학습 방법이 유아들의 논리수학 지능을 높일 수 있음을 시사한다.

언어 지능에서는 생태 프로그램이 주제중심 프로그램에 비해 효과가 큰 것으로 나타났다. 한정숙(2002)은 유치원 자연체험 활동은 유아들의 질문을 촉진시킨다는 것을 보고한 바 있다. 본 연구결과는 자연물을 통한 구체적 경험과 여러 가지 자연물 탐색을 위한 풍부한 환경 제공이 유아들에게 다양한 상호작용의 기회를 제공해주어서 유아들의 언어능력을 증진시킨 것으로 해석할 수 있다.

대인관계 지능에서도 생태 프로그램이 주제중심 프로그램보다 더 높은 점수를 나타내었다. 선행연구들(권은희, 2002; 민현숙, 2003; 황인숙, 2004; Zimiles, 1986)은 생태 프로그램이 유아의 인성 발달 및 사회성 발달에 효과적임을 보고하였다. 선행연구의 결과와 비슷하게 본 연구에서도 생태 프로그램이 대인관계 지능에서 높은 점수를 나타냈다. 생태 프로그램에서의 자연물이 자연물과의 접촉 시 사회적 상호작용을 촉진시키는 매개적 역할을 함으로써 유아의 대인관계 지능을 향상시킬 수 있다고 해석할 수 있다.

개인이해 지능에서는 주제중심 프로그램의 효과가 가장 큰 것으로 나타났다. 본 연구 결과 구조화가 가장 높은 주제중심 프로그램에서 개인이해 지능점수가 가장 높게 나타났다. 이처럼 개별 활동이 적고 오히려 대집단의 단일 활동이 높은 주제중심 프로그램에서 개인이해 지능 점수가 높게 나온 것은 어떤 변인이 유아의 개인이해 지능 발달에 효과가 있는지에 대한 연구의 필요성을 제기한다.

자연탐구 지능점수에서는 생태 프로그램과 주제중심 프로그램, 생태 프로그램과 몬테소리 프로그램, 그리고 주제중심 프로그램과 몬테소리 프로그램 사이에서 유의한 평균 점수의 차이를 나타냈다. Wilson(1995)은 유아들의 자연세계에서의 다양한 경험은 유아의 모든 영역에서 성장을 도모해 줄 수 있다고 보고 하였고 한정숙(2002)은 자연체험 활동 초기에 단순한 관찰에서 유아들이 활동을 거듭 하면서 시각뿐만 아니라 청각, 후각, 촉각의 다른 감각 기관을 이용하여 사물을 파악하는데 적극성을 보이고 사물을 관찰하는 태도에 자신감을 나타낸다고 하였다. 또한 사물을 정확히 분류해 내는 분류능력이 발달했음을 보고하고 있다. 이러한 선행연구의 결과처럼, 본 연구에서도 유아들의 자연체험이 유아에게 동물과 식물 등의 자연에 대한 관심을 증가시키고 자연에 대한 관찰능력을 향상시키는 데 도움을 주었다고 할 수 있다. 환경위기의 시대에 유아들이 자연 환경에 대한 이해와 지식을 넓히는 것은 사회가 요구하는 가치로운 것으로, 현대의 유아 교육에서 지향해야 할 중요한

내용이라고 할 수 있다. 그러므로 유아기에 자연체험의 기회를 더욱 확대하여 유아의 자연 지능을 높일 수 있는 효과적인 방법을 강구해야 한다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 주제중심, 몬테소리, 생태 프로그램은 각기 다른 프로그램의 특성을 나타내고 있고, 각각의 프로그램은 유아의 다중지능에서 차이를 가져오는 것으로 나타났다. 이는 프로그램의 특성에 따라 나타나는 차이로 해석할 수 있다. 따라서 유아교육기관들이 주제중심 프로그램, 몬테소리, 생태 프로그램에서 나타난 장점은 긍정적으로 수용하고 각 프로그램에서 나타난 약점부분은 보완한다면, 유아교육 프로그램은 유아의 전인적 발달을 위해 진일보된 프로그램이 될 수 있을 것이다.

본 연구를 통하여 후속연구에 대한 제안을 해보면 다음과 같다.

첫째, 반구조적인 생태 프로그램에서 구조화가 높은 주제중심보다 지시, 별, 폐쇄적 역할이 많았다. 이러한 현상은 프로그램의 특성에서 기인될 수도 있고, 그 프로그램을 수행하는 교사의 개성과 프로그램에 대한 이해와 적용 능력 등에 의해 나타날 수도 있다. 즉, 교실 내에서 이루어지는 유아-교사-교구 간에 존재하는 상호작용에 투입되는 변인들의 역동성은 한마디로 정의할 수 없는 다차원적인 관점에 의해 이루어지고 있음에 기인될 수 있다. 예를 들어 교사 역할에서 내성적이거나 우울한 교사의 경우, 방관과 무응답의 빈도가 높아질 것이나 밝고 긍정적이며 의욕적인 교사의 경우 허락, 칭찬, 개방적 상호작용의 빈도가 늘어 날것으로 예측할 수 있다. 따라서 프로그램이 갖는 구조화와 상호작용의 유형과 함께, 중요한 변인으로 교사의 인성구조 및 유아교육관, 아동관, 교사의 전문적 자질이 추가되어 연구될 필요가 있다. 따라서 이러한 변인을 더욱 정확히 분석하고, 구조화와 상호작용 유형을 좀 더 면밀하게 관찰하기 위해 현장에서의 질적인 연구의 필요성이 제기 된다.

둘째, 본 연구에서는 프로그램에 따라 유아-교구의 상호작용 활동 시 교구 편중화 현상이 두드러지게 나타나고 있다. 이러한 현상은 프로그램의 차이에서 기인된다고 보여진다. 몬테소리 프로그램은 소꿉놀이 영역인 흥미 영역과 대 근육을 움직일 수 있는 신체적 프로그램을 첨가해 유아들의 전인적 발달을 이루는 데 부족함이 없도록 교구 보완 및 영역 보완의 필요성이 제기 된다. 한편, 주제중심에서는 대집단 중심의 미술활동 비율이 높는데, 이러한 원인이 유아-교사의 비율이 높기

때문에 담임교사의 편의주의에서 기인되는 것인지 또는 교사의 취향에 의한 것인지에 대한 연구의 필요성이 제기된다.

셋째, 유아교육 현장에서는 현대 유아들의 행동특성을 고려한 프로그램 개발에 관심을 가져야 한다. 급변하는 사회 속에서 유아들에게 부과되는 보이지 않는 스트레스는 유아들의 전인적 발달을 저해하고 있다. 프로그램의 구조적 변인의 역동성과 상호작용 유형이 가져오는 역동성, 교사의 인성과 전문적 자질 모델, 그리고 그들이 산출하는 효과성과 함께, 유아 개개인의 특성을 고려한 전제 상태에서 프로그램의 모형 산출이 연구 되어야 할 것이다.

넷째, Weikart(1972)는 프로그램의 효과성은 교사와 유아의 비율을 낮춤으로써 나타나는 유아와 교사와의 상호작용의 질과 상호작용의 형태에서 기인한다고 하였다. 이러한 선행 연구가 시사하는 바와 같이, 유아-교사의 상호작용은 유아교육 프로그램의 질을 결정짓는 중요한 변인이다. 그러므로 유아-교사의 상호작용의 질을 높일 수 있는 프로그램의 개발이 중요하다.

다섯째, 이 연구에서 도출된 결론을 일반화하기 위해서는 추후에 다양한 유아교육기관을 대상으로 유아교육기관의 전체적인 시간 표집에 의한 반복 연구, 참여관찰에 의한 질적 연구, 그리고 장기적 연구가 이루어져야 할 것이다.

여섯째, 본 연구에서 유아의 다중지능 점수는 부모와 교사의 보고에 의한 지필검사의 형식으로 이루어졌다. 그러나 다중지능 이론에 기초한 Project Spectrum의 평가체계는 유아용 평가활동, 관찰보고서, Spectrum Profile의 3가지 요소로 구성되어 있어 유아의 다중지능을 보다 정확하게 평가할 수 있다. 따라서 지필검사의 한계를 극복할 수 있는 유아평가 방법에 의한 연구가 이루어져야 한다.

참 고 문 헌

- 고영미(2002). 다중지능이론에 기초한 통합교육과정 프로그램의 개발 및 효과 분석. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미량(1997). 유아과학교육의 생태학적 접근. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권영임(1998). 몬테소리방법의 비평적 분석. **미래유아교육학회지**, 5(1), 29-46.
- 권은희(2002). 자연친화적인 실외환경에서의 놀이 활동이 유아의 자아개념과 친사회적 행동에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김명희·신화식·주은희(2001). 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)에 기초한 영역별 교수 학습 평가도구 개발연구. **유아교육연구**, 21(4), 127-155.
- 김미경(2001). 유아-교사간 상호작용의 동기및 성취전략: 문화기술적 연구. 중앙대학교 대학원 석사 학위논문.
- 김미정(1998). 생태지향주의에 기초한 환경교육의 접근방안 모색. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성기(1995). 유치원 교사의 환경교육에 관한 의식 및 실태조사연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성욱(2000). 생태중심 유아교육에 대한 교수, 원장 및 교사의 인식에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥희(1999). 협동그림 활동과 교사가 지각한 유아의 다중지능과의 관계연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은아(1995) 유치원 환경교육에 대한 교사의 인식 및 지도실태에 관한 연구. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은주(2003). 생태유아교육의 사상체계에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 9(3), 446-464.
- 김지영(2000). 프로젝트 접근법과 몬테소리 프로그램의 상호작용 비교. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지희(1988). 4세유아의 언어 및 사고능력에 관한 연구: K몬테소리 유치원과 H유

- 치원을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김차경(2003). 몬테소리 유치원 유아와 일반 유치원 유아의 창의성 비교연구. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김향자(2000). 유아의 다중지능과 가정환경변인과의 관계-어머니 양육태도를 중심으로. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현지(2001). 유치원의 움직임 교육내용에 관한연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현진(1999). 다중지능 측정도구의 타당화 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜경·유희정(2004). **영유아프로그램**. 서울:창지사.
- 류숙희(1996). 지각된 다중지능의 집단 차와 IQ 및 성적과의 관계 분석 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 문채련(2006). 유아교육 프로그램 유형에 따른 5세 유아의 활동분석: 발도르프 프로그램과 생활주제 중심 프로그램을 대상으로. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 민현숙(2003). 자연친화적 체험 학습이 유아의 감성 발달에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박수종(1996). 유치원 환경교육현황과 교사의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지성(2001). 유아교구사업 현황 및 키즈넷 사업방향. **한국생활과학학회지**, 4(3), 1-3.
- 박춘희(2002). 유아교육 프로그램 질 평가척도의 타당화를 위한 기초연구. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 박향아(1996). 주제중심 유아교육과정의 재조명. **교육이론과 실천**, 6, 70-91.
- 박혜진(2002). 유치원 만 5세반 유아의 이전 교육 경험과 다중지능과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박효정(1999). 다중지능이론과 교육에의 적용가능성 탐색. **한국교육**, 26(1), 69-100.
- 박희숙(2004). 프로젝트 스펙트럼에 기초한 유아다중지능 증진 프로그램 개발 및 효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 반운경(1981). 유아교육 교수방법에 따른 효과성에 관한 연구. 이화여자대학교 교육

- 대학원 석사학위논문.
- 성현란 · 이현진 · 김혜리 · 박영신 · 박선미 · 유연옥 · 손영숙(2004). **인지발달**. 서울: 학지사.
- 송재홍(2001). 주제중심 교수개발 프로그램의 실천적 적용을 통한 교사의 능력 신장에 관한 연구. **교육심리연구**, 15(2), 89-118.
- 신은수(1995). 5세 유아의 발달에 유치원 교육프로그램이 미치는 효과의 비교분석에 관한 연구. **덕성여대논문집**, 27, 419-432.
- 신종수(1999). 대안학교에서의 생태주의 교육에 관한 비판적 분석. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 신화식(1978). 몬테소리 언어발달 프로그램의 이론과 실재에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신화식(1996). **Montessori교육의 이론과 실제**. 서울: 양서원.
- 심성경(1989). NAEYC 기준에 의한 한국유아교육 프로그램의 질에 관한 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 여성부(2005). **전국 보육교육 실태조사 총괄 보고**. 서울: 여성부 한국보건사회연구원.
- 오금희(1993). 몬테소리의 유아교육사상에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 유혜량(1986). 유아교육의 교수방법이 유아의 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유혜령(1998). 교수매체 환경과 유아의 경험 양식에 관한 현상학적 연구. **유아교육연구**, 18(1), 131-152.
- 윤세은 · 이규남 · 신수경(2004). 교사-유아와 유아-유아 수놀이 상호작용이 유아의 지능과 사회성에 미치는 영향 비교. **한국영유아보육학**, 38, 105-125.
- 윤임귀(2004). 자연체험 활동이 유아의 창의성증진에 미치는 효과. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이귀영(2004). 생태중심적 유아교육환경과 교사의 인식. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이기숙(1995). **유아교육과정**. 서울: 교문사.

- 이기숙·이은혜(1983). 유아교육 프로그램유형에 따른 효과성에 관한 연구. **교육학연구**, 21(2), 83-104.
- 이기숙·이은혜(1987). 유치원교육의 효과에 관한 종단적 연구. **교육학연구**, 28(3), 147-162.
- 이기숙·이은혜(1990). 유치원교육의 효과에 관한 제 2차 종단적 연구 - 청년전기를 중심으로. **교육학연구**, 25(2), 119-137.
- 이기숙·장영희·정미라·엄정애(2005). **유아교육 개론**. 서울: 양서원
- 이기원(1982). 유아교육 프로그램 유형분석에 관한 연구-3개 유치원 활동을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이명진(1998). 연령과 성에 따른 유아의 상호작용 유형 차이에 관한 연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이순형(2004). 정서추론과제에서 3세 및 5세유아의 인지적 단서활용 단서의 종류 및 상황-정서 일치여부를 중심으로. **아동학회지**, 25(5), 179-191.
- 이순형·이성옥·이완정·권혜진·황혜신·이혜승·이영미·정윤주·성미영·권기남(2005). **영유아 보육·교육프로그램의 이해**. 서울: 학지사.
- 이영·김온기·조미혜(1991). 개방주의 유아교육 프로그램에서의 아동 및 교사 간 상호작용에 관한 연구. **생활과학논집**, 5, 147-160.
- 이용례(1992). 몬테소리 프로그램이 유아의 지능, 사회 성숙도 및 상호작용에 미치는 영향. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용례(2004). Montessori 프로그램의 수학연한이 유아의 창의성, 지능, 상호작용에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 이윤경(2002). 교사의 상호작용 유형과 영유아 발달과의 관계. **교육발전**, 21(1), 1-9.
- 이애님(2006). 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서 발달에 미치는 효과. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 이철임(1999). 언어와 사회성발달에 관한 몬테소리 교육프로그램과 교육부 교육프로그램의 효과 비교. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 임희(2004). 협동화 그리기 활동시 교사의 언어적 상호작용이 유아의 그림 표현에 미치는 영향: 미술의 기본 요소를 중심으로. 중앙대학교 교육대학원 석사학위

논문.

- 임갑빈 · 윤난호(2006). 생태유아교육 프로그램에 대한 학부모의 인식 및 유아의 친 사회적 행동발달에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 11(2), 83-112.
- 임재택 · 하정연 · 조채영 · 노진형 · 홍정애 · 강현진 · 김미옥(2000). **선생님 텃밭가 요**. 서울: 양서원.
- 임재택 · 하정연 · 조채영(2002). **선생님, 바깥놀이 해요: 선생님들이 직접 쓴 바깥 놀이프로그램**. 서울: 양서원.
- 장영숙(2002). 유아의 다중지능과 어머니의 다중지능과의 관계연구. **열린유아교육 연구**, 7(2), 259-278.
- 장영숙(2004). 영재유아와 일반유아의 다중지능과 부모의 다중지능 및 교육수준과의 관계. **유아교육학논집**, 8(3), 109-134
- 장영숙 · 노운서(2004). 아버지의 학력, 자녀양육에 대한 부부일치도 지각 및 다중지 능과 유아의 다중지능과의 관계 연구. **한국영육아보육학**, 39, 149-169.
- 전오숙, 정영숙, 장혜자(2005). 몬테소리과 일반어린이집 유아의 다중지능과 친사회 성. **한국생활과학회지**, 15(1), 71-81.
- 정대현 · 지성애(2004). 유아용 다중지능 발달 평가척도의 타당화연구. **유아교육학 논집**, 8(2), 257-277.
- 정대현(2005). 유아의 인적 변인과 유아교육기관유형에 따른 유아-교사관계, 또래 관계 및 다중지능 특성비교연구. **유아교육학 논집**, 9(2), 19-42.
- 정영숙(1998). 지능과 다중지능 및 정서지능과의 관계연구. 상명대학교 대학원 석사 학위논문.
- 정태희(1998). 다중지능이론에 기초한 교수-학습활동 개발 및 효과분석: 개인적 지 능을 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 정태희 · 김명희(2003). Project Spectrum을 적용한 인지능력 및 학습양식 평가. **아 동학회지**, 24(6), 47-60
- 정혜란(2001). 생태중심 유아교육 집단의 창의성에 관한 연구. 경남대학교 교육대학 원 석사학위논문.
- 주정일 · 김광웅(1976). 조기교육이 유아의 지능발달에 미치는 효과측정. **아동연구**, 1, 3-15.

- 주정일·김광웅(1977). 유아교육이 아동의 사회적 발달에 미치는 효과. *아동연구*, 2, 3-20.
- 차영숙(2001). 공유 활동을 통한 또래 간 상호작용의 경험이 유아의 협력적 문제해결력에 미치는 효과. *아동연구*, 10, 108-124.
- 최미현(2000). 생태중심적 유아환경교육에 관한 기초연구. *미래유아교육학회지*, 7(1), 161-186.
- 최민자(2004). 유아의 다중지능과 양육환경과의 관계. 조선대대학교 대학원 석사학위논문.
- 하정연(2004). 생태유아교육 프로그램의 일과 운영과 환경구성에 관한 실천 사례연구. *유아교육연구*, 24(3), 95-118.
- 한수정(1996). 유치원 환경교육에 대한 교사 인식 및 교육현황분석 연구. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 한정숙(2002). 유치원 자연체험 활동의 교육적 의의. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허영자(1992). 유치원에서의 환경교육에 대한 교사 인식 및 교육현황분석연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 허해옥(1998). 주제중심 인성교육프로젝트가 유아의 인성발달에 미치는 효과. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황인숙(2004). 생태적 접근에 의한 텃밭 가꾸기가 유아의 환경친화적 태도와 친사회적 행동에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Armstrong, T. (1993). *Seven kinds of smart*. New York: A Plume book.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligence in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beller, E. K. (1973). Research on organized programs in early education. In R. M. Travers(Ed.), *Handbook for research on teaching*(pp. 530-600). New York: Rand McNally.
- Bereiter, C., Engelmann, S., Osborn, J., & Reidford, P. A. (1996). An academically oriented preschool for culturally deprived children. In F. M.

- Hechinger (Ed.), *Preschool Educational Today*. New York: Doubleday.
- Beyer, E. (1962). Let's look at Montessori. In L. C. Perryman(Ed), *Montessori in perspective*(pp. 49–65). Washington, DC: National Association for The Education of Young Children.
- Bissell, J. S. (1970). *The cognitive effects of preschool program for disadvantage children*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Csikzentmihalyi, M. (1988). Society, culture and persons: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of experience*. New York : Harper & Row.
- Engelmann, S., & Carine, D. (1975). *DISTAR Arithmetic 1: Teacher's Guide*. Chicago: Science Research Associates, Inc.
- Engelmann, S, Osborn, J. (1975). *DISTAR Language 1: Teacher's guide*. Chicago: Science Research Associates, Inc.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. 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.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary mind*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21' century*. New York : Basic.
- Gardner, H., Feldman, D. H., & Krechevsky, M. (Eds.) (1998). *Building on children's strengths: The experience of project spectrum*(Project zero

- frameworks for early childhood education, Vol. 1). New York: Teachers college press.
- Gardner, H., Kornhabor, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. New York: Harcourt Brace College Publisher.
- Gray, S. W., Ramsey, B. K., & Klaus, R. A. (1982). *From 3 to 20: The early training project*. Baltimore: University Park Press.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., & Susman, E. (1977). The relation of classroom structure to social behaviors, imaginative play, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48, 908-916
- Jorgenson, K. (1976). *Prescriptive Teaching in a preschool Program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED154 908)
- Kamii, C., & DeVries, R. (1978). *Physical knowledge in preschool education: Implication of Piaget's theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kilpatrick, W. H. (1974). *The Montessori system examined*. Boston: Houghton Mifflin.
- 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*. Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Knodt, J. S. (1997). A think tank cultivates kids. *Educational Leadership*, 55(1), 35-37.
- Lawton, J. T., & Hooper, F. H. (1978). *A Comparison of informal and formal preschool programs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 152 4 15)
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of knowing: teaching for multiple intelligences*. Palatine, IL: Skylight Publishing Inc.
- Mayer, R. S. (1971). A comparative analysis of preschool curriculum models. In R. M. Anderson & H. G. Shine(Eds.), *As the twig is bent*. Boston:

- Houghton Mifflin.
- Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: 6th, 7th, and 8th grade effects. *Child Development, 54*, 725-741.
- Miller, L. B., & Dyer, J. L. (1975). Four preschool programs: Their dimensions and effects. *Monographs of the society for research in child development, 40*(5-6, Serial No. 162).
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Morrison, G. S. (1991). *Early childhood education today*(5th Ed.). New York: Macmillan.
- NAEYC (1991). Guidance for appropriate curriculum content and assessment in program serving children ages 3 through 8. *Young Children, 30*, 21-67.
- Parker, R. K., & Day, M. C. (1977). *The preschool in action : Exploring early childhood programs*(2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Peters, D. L., & Neisworth, J. T., & Yawkey, T. D. (1985). *Early childhood education: From theory to practice*. Belmont, MA: Wadsworth.
- Peters, D. L., & Klinzing (1990). The content of early childhood teacher education programs. In B. Spodek & O. Saracho(Eds.), *Early childhood teacher preparation: Yearbook in early childhood education*(pp. 67-81). New York: Teachers College Press.
- Piaget, J.(1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: North.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Shearer, C. B. (1996). *The MIDAS: A professional manual*. Kent, Ohio: Multiple Intelligences Research and Consulting.
- Silin, J. G. (1987). The early childhood educator's knowledge base: A consideration. In L. Katz(Ed.), *Current topic in early childhood education* (pp. 49-55). Norwood, NJ: Albex.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Right from the start: Teaching children*

- ares three to eight*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Stallings, J. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in follow-through classroom. *Monograph of the society for research in child development*, 40(7-8, serial No. 163).
- Tudge, J. R. H., & Caruso, D. (1988). Cooperative problem solving in the classroom: Enhancing young children's cognitive development. *Young Children*, 44, 46-52.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Weikart, D. P., Kamii, C. K., & Radin, N. L. (1966). *Perry preschool project: Progress report*. Ypsilanti, MI: Ypsilanti public schools.
- Weikart, D. P. (1972). Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. In J. C. Stanley(Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Weikart, D. P., Epstein, A. S., & Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti preschool curriculum demonstration project*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland.
- Wilson, R. A. (1995). Nature and young children: A natural connection. *Young Children*, 50(6), 4-11.
- Zimiles, H. (1986). The social context of early childhood in an area of expanding preschool. In B. Spodek(Ed.), *Today's kindergarten: Exploring the knowledge base, expanding the curriculum*(pp. 1-44). New York: Teachers College Press.

부 록

<부록 1> 연구대상 프로그램의 일과 구성표.....	118
<부록 2> 연구대상 프로그램의 관찰일지.....	121
<부록 3> 다중지능 검사지.....	125
<부록 4> 유아교육 프로그램의 관찰범주 및 정의.....	135
<부록 5> 유아교육 프로그램의 관찰기록 용지	138

<부록 1> 연구대상 프로그램의 일과 구성표

1. G유치원의 일과구성

8:00-9:00	등원 및 아침 도시락먹기(개별적으로)
9:00-9:50	실내 자유 선택 활동
9:50-10:00	정리정돈
10:00-10:40	이야기 나누기, 출석부르기, 노래부르기, 일과계획, 정보주기
10:40-11:50	대집단 활동-작업, 미술활동, 노래부르기 등
11:50-12:00	정리정돈 및 화장실 가기
12:00-12:10	손씻기, 점심 식사 준비
12:10-13:00	점심먹기 및 시간차 실내 자유선택활동
13:00-13:10	정리정돈 및 활동 준비
13:10-14:00	대집단활동 및 소집단 활동, 평가 요일별 국악, 체육,
14:00-14:30	화장실 다녀오기 및 귀가지도

위 교육계획은 유아의 흥미와 상황에 따라 변경 될 수 있습니다.

2. M 유치원의 일과 구성

8:30-9:00	등원 유아는 하루를 시작할 준비를 돕거나 조용한 활동
9:00-10:00	몬테소리 교구를 자유롭게 선택한 후 활동한다
10:00-10:15	정리정돈
10:15-10:50	대집단 활동-기도하기 출석부르기, 이야기나누기, 동화, 노래부르기. 예절교육 새로운 교구 사용 안내
10:50-11:50	<ul style="list-style-type: none"> · 자유 선택 활동(교구활동) 활동내용에 적합하도록 책상이나 바닥에서 활동을 한다. · 자율간식 및 설거지
11:50-12:00	정리정돈
12:00-12:15	손씻은 후 모든 사람이 자리에 앉을 때까지 자리에 앉아 기다린다, 점심준비
12:15-13:00	점심먹기 식사 예절을 지키며 즐거운 대화를 하면서 식사한다. 식사 후 에는 식탁을 정리 한다.
13:00-14:00	선택활동, 작업 비디오 시청, 소그룹, 혹은 대집단활동
14:00-14:20	평가하기 및 귀가 지도

위 교육계획은 유아의 흥미와 상황에 따라 변경 될 수 있습니다.

3. H유치원의 일과 구성

8:30-9:00	등원 및 하루 일과를 계획, 출석점검
9:00-9:50	보조 교사가 함께 한다 실외 및 실내 자유선택 활동
9:50-10:00	정리정돈 및 화장실 다녀 오기
10:00-10:30	이야기나누기, 동화, 새노래 배우기 및 율동
10:30-10:50	오전 새참 학부모가 직접 만든 간식을 단체 급식한다
10:50-11:40	교내 산책 및 동식물 관찰, 바깥놀이 세시풍속, 자연체험활동. 채소 물주기등
11:40-12:10	산책후 관련 이야기 나누기, 추후 활동 및 평가
12:10-12:30	화장실 다녀오기, 정리정돈 후 손씻고 점심준비
12:30-13:30	점심 교내식당에서 단체급식
13:30-14:30	취침, 음악테이프를 들으며 잔다
14:30-15:00	바깥놀이, 게임 혹은 작업
15:00-15:20	평가및 귀가지도

위 교육계획은 유아의 흥미와 상황에 따라 변경 될 수 있습니다.

<부록 2> 연구대상 프로그램의 관찰일지

1. G 유치원 관찰일지

4월 20일

아이들은 소꿉영역에서 가방을 목에 걸고 나들이 갈 준비를 한다. 영호는 유니트블럭을 가지고 자동차를 만들어 온 교실을 몰고 다닌다. 입으로는 자동차 소리를 연신 내고 있다. 그러다 소꿉 영역에 들러 자동차의 위력을 과시하듯 더 큰 소리를 내며 종이 벽돌집을 부셔 버린다. 여자아이가 반응하며 소리를 지른다. 교사가 힐끗 쳐다 보며 왜 그러세요 한다. 영호가 우리집을 다 부셔 버렸어요 ...이잉잉~~ 울지 마세요 영호 이리 와보세요 교사가 나선다. 교사는 영호에게 주의를 주며 훈계한다. 그리고 여자아이에게 사과 하도록 명령 한다. 영호는 친구야 미안해 하고 사과한다. 여자아이는 만족한 표정으로 다시 소꿉영역으로 간다.

4월 28일

오늘은 어제 지낸 이야기를 하고 오늘 무엇을 배울지 알아보기로 해요. 그리고 나서 재미나는 노래와 율동을 배우겠어요 자 제일 먼저 이야기 해볼 친구 누구? 그러자 아이들이 저요 저요를 외치며 오른손을 높이 치켜 든다. 자 선생님은 전체 유아를 한번 훑 둘러 본다 입을 손에 가져다 대며 췌! 가장 조용히 하는 친구를 시켜 줄게요 유아들은 하리를 가다듬으며 조용히 손을 높이 들고 있다. 그때 수영이가 교실 바닥에 드러 눕는다. 선생님은 못 본채 한다. 옆에 있는 한별이가 선생님 수영이가 누웠어요. 선생님은 못들은채 무시한 한다. 그래 저기 제일 얇전하게 앉아 있는 준석이가 나와서 발표해 볼래요? 어제 집에서 뭐하고 지냈어요? 엄마랑 할머니 집에 갔어요 오호 그래서요 그런데 할머니가 나보고 예쁘다고 그랬어요. 그때 수영이가 옆에 있는 교구장에서 교구를 만지작 거리고 있다. 수영이 교구 만지지 마세요 그리고 반드시 앉을 수 있나요 선생님의 엄하고 화난 표정에 수영이는 무표정한 얼굴로 조용히 앉아 있다.

9월 7일

자 오늘은 선생님과 새 노래를 배울 거예요
차트를 가리키며 먼저 선생님이 노랫말을 읽어 보겠어요 차트에 그려진 보조 그림을 보고 유아들이 소리 친다. 야! 저기 참새다! 참새! 허수아비도 있다. 왁자지껄

떠드는 아이들을 보고 교사는 인상을 쓰며 셋 모두들 조용히 하고 따라 읽어 봐요. 네~ 아이들은 일제히 소리친다. 이이들은 따라 읽는다. 노랫말에 맞는 울동을 해 보이며 설명 해준다. 아이들이 즐거운 표정으로 허수아비처럼 팔을 벌려 보이며 깔깔댄다. 선생님이 전자 피아노를 치며 한 소절씩 노래를 한다. 아이들은 따라 한다

2. M 유치원 관찰일지

5월 6일

아이들은 조용히 질서를 잘 지키며 교구활동에 열중하고 있다. 교사는 절제된 언어와 표정으로 유아들에게 도움을 주거나 안내하고 있다. 인쇄된 활동지 위에는 나뭇잎이 그려져 있고 그 위에 색칠하기를 하고 있다. 미연이는 나무상자에 있는 조각들을 매트위에 쏟아부어 놓고 우두커니 앉아 있다. 그때 선생님이 다가온다. 음 이것을 이렇게 쌓아보렴 그러면 똑같은 모양이 될 수 있어 할 수 있겠니? 네 선생님 그럼 어디 한번 해 보렴 네!. 그래 잘하고 있구나! 미연이는 만족한 표정으로 교구에 열중하고 있다.

6월 17일

동호는 분홍탑 쌓기를 하고 있다. 크기대로 높이 쌓기를 하고 있다. 다시 매트위에 작은것부터 순서대로 내려 놓는다. 동호야 이 분홍탑을 높이 쌓기 말고 다른 방법은 없는지 생각 해볼 수 있지? 대답을 하지 않고 선생님을 바라 본다. 선생님은 이렇게도 쌓을 수 있을것 같아 분홍탑이 잠자고 싶어 눕고 싶을때는 어떻게 하고 있을까? 이렇게 옆으로 눕게 해볼 수 있지 음 또 어떻게 하면 좋을까? 분홍탑이 김밥말이가 되보고 싶다면 어떻게 할까? 동호는 서슴없이 말한다. 돌돌 말아요 그렇지 한번 해볼 수 있겠니? 동호는 웃으며 고개를 가로 저어 보인다. 자 그러면 선생님이 분홍색 김밥을 말아 볼까요? 선생님은 매트위에 소용돌이 모양으로 분홍탑을 늘어 놓아 본다. 이렇게 한번 해 보겠니? 네. 동호는 자신감을 보이며 시도한다.

7월 16일

민수의 표정은 뭔가 지루하다는 듯이 몸을 비틀거나 활동지에 색을 칠하고 있다. 색을 칠하면서 뭔가 할 말이 많은 듯 친구들의 얼굴을 뻗히 쳐다보거나 옆 친구들의 교구 활동에 참견이나, 도움을 준다. “그거 그렇게 하는 거 아니다 이렇게 돌려서 해야 된다아~ 내가 도와줄까? 소영이는 고개를 끄덕인다. 민수는 신이 난 것처럼

럼 교구를 조작해 보인다. 제현이는 교구에 집중하다가도 일을 하러 일어나서 교실 안을 배회하고 다닌다. 간식을 먹거나 설거지를 하거나 연필을 깎는다. 그러다가 교구에 집중하고 있는 친구영역에 들어가서 들여다 보고 있다.

9월 15일

교실안은 정말 질서 정연하다. 뛰어 다니거나 친구를 때리는 유아는 발견할 수 없는 편이다. 간식을 먹으면서 유아들은 서로 이야기를 나누고 있다 아주 조용히 어린 신사와 숙녀들 같다. 그래도 오늘은 친구를 괴롭히는 친구를 발견 하였다. 근영이가 색연필을 먼저 사용하겠다고 우기자 철민이는 색연필을 붙잡고 놓아주지 않는다. “내가 먼저다” “아니다 나도 하고싶다 너는 지금까지 썼잖아” 말다툼을 한다 교사가 이름을 부르자 유아들은 설명하기 시작한다. 선생님은 설명을 듣고 지시한다. 아이들은 선생님의 말대로 제자리에 돌아가거나 계속 활동지에 색칠하기를 계속한다.

3. H 유치원 관찰 일지

4월 19일 만 3세 햇살반

4월의 스산한 바람을 안고 아이들과 처음으로 뒷동산으로 산책을 나갔다. 만 3세 반 아이들이라 걸음은 뒹뒹 오리처럼 걷는 모습에 조심스러운 마음으로 발дук길을 걸었다. 발дук길을 걷던 민정이 “선생님 쑥이 나왔어.” 아직 발음이 정확하지 않는 발음으로 이야기한다. “그랬구나 정말 예쁘다.” 모처럼 보는 푸른색 잎들이 싱그럽게 보인다. 아이들과 처음 걸어본 발дук길 아이들과 함께 봄바람을 느껴본다. 아직은 짜늘한 느낌이 두 볼 곁을 스치고 가는데 아이들은 중심을 잡느라 길을 걸어가는데 집중을 한다(만3세반 아이들의 4월의 산책길)

5월 4일

5월이 되자 3세 반 아이들과 좀더 먼길을 산책길을 정했다. 일주일에 세 번정도 산책을 다녔던 친구들 데리고 유치원 뒷동산 언덕까지 산책을 정하였다. 신발을 신는 아이들의 발걸음은 상쾌하고 발랄하다. “오늘은 뒷동산까지 올라가서 바람을 느껴볼거야.” “야! 신난다.” 환호하는 아이들과 함께 두명씩 짝을 지어 감나무 길을 지나 산책을 한다. 몇 번의 산책길을 통해 아이들의 발걸음은 더 빨라지고 걸음 걸이도 안정이 되었다. 유아들이 성장함에 따라 발달이 이루어져겠지만 여러번의 산

책을 통해 아이들의 신체 활동이 유연해졌다는 것을 느낄 수가 있었다(만3세반 아이들의 5월의 산책길)

9월 14일

2학기가 들어서 9월 셋째주 3세반 아이들을 데리고 비오는 날 산책을 나가보았다. 비오는날 아이들을 데리고 산책길을 간다는 것이 두려웠다. 규칙을 정해서 산책을 가는 아이들이 한 우산 속에서 두 아이가 함께 길을 걸었다. 두 아이들이 한 우산을 쓰고 감나무 밭 산책길을 비 소리를 들으며 걷는 모습들이 여유 있어 보였다. 아이들을 못 믿고 미리 걱정을 한 내가 괜한 걱정을 했다는 생각이 들었다. 아이들은 우산을 쓰고 가면서 웅덩이는 피해서 걸었다. 내리막길에서는 길일 미끄러워서 교사가 아이들을 잡아 주었다. 아이들의 손을 잡으면서 마음속에 용기를 담은 그들의 눈을 발견할 수가 있었다. 오후 귀가 지도 시간 아이들은 혼자서 우산을 쓰고 감나무 길을 산책하였다. 구릉지를 내려오는 길이 있었는데 선생님이 잡아 주지 않아도 아이들은 내리막길을 조절하면서 잘 내려왔다. 옆의 형님반 친구들이 도와준다고 해도 혼자서 해보려는 아이들의 모습이 참 대견하다(9월의 비오는 날의 산책)

<부록 3> 다중지능 검사지

다중지능 검사지(교사용)

꼭 읽어 주세요!

유아들을 지도 하시느라 고생이 많으시죠! 유아들의 다중지능 검사를 위해 선생님께서 한번 더 수고 해 주시면 고맙겠습니다. 이 검사지에는 유아의 숨은 재능과 흥미에 관한 8가지 활동영역이 있습니다. 이 검사지는 다양한 영역 중에서 유아가 어느 영역에 뛰어난 능력이 있는지를 알아보고자 합니다. 담임교사를 하시면서 관찰되었던 유아의 능력에 대해 답변해 주시면 합니다. 담임선생님께서서는 유아가 어떠한 능력이 있는지를 꼼꼼이 생각하시어 유아용에 답변해 주십시오. 담임선생님께서서는 이 지능 검사지에 표시 할 때에 그 아이에 대해 잘 아는 다른 교사들과 상의 하여 완성할 수도 있습니다. 성심 성의껏 대답해 주시면 감사 하겠습니다.

☞ 응답요령

1. 다음 질문에서 자신에게 가장 알맞다고 생각하는 번호에 √표하십시오.
2. 질문에서 한가지만 해당되어도 그에 맞추어 답하시면 됩니다.
ex) 바느질, 모형 만들기, 글씨쓰기와 같은 세밀한 작업을 잘합니까? 같은 문항에서 다른 활동은 못하더라도 한 활동만을 매우 잘한다면 '⑤ 매우 그렇다'에 표시하면 됩니다.
3. 기초조사 항목과 각 문항에 빠짐없이 응답하여 주십시오.

《기초조사》

유치원이름: _____ 유아이름: _____

1. 유아의 성별? ① 남자 ② 여자
2. 유아의 연령은? 만 _____년 _____개월
3. 유아의 이전 교육기관경력은? 신입생 1년 2년
- 1.. 교사의 연령은? 만 _____년 _____개월
2. 교사자신의 학력을 표시해주세요.
① 대학원졸 이상 ②대졸(학사) ③ 전문대졸(3년) ④전문대졸(2년)
3. 교사경력을 표시해 주세요 (_____년)
① 1년-2년 ② 3-4년 ③ 4-5년 ④ 5-6년 ⑤ 6년 이상

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 유아는 얼마나 노래를 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 선생님이 생각하기에 유아가 음악적 재능이 얼마나 있는 것 같습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 유아가 혼자서 손장난을 맞추거나, 흥얼거리거나, 노래를 부르곤 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 유아가 놀 때 재미있는 노래를 지어 부릅니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 유아는 손뼉을 치거나 발로 바닥을 두드릴때 박자를 잘 맞추니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 유아는 음악레슨 또는 연주하는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 유아는 손뼉을 치거나 음악에 맞춰 움직이는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 유아는 테잎, CD, TV에서 사람들이 노래할 때 함께 따라 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 유아는 악기 다루는 것을 즐겁니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 유아는 달리기, 두발 모아 짱충 뛰기, 뛰어넘기를 얼마나 잘 할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 유아는 구르기나 줄넘기를 얼마나 잘 할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 유아는 무용시간, 자전거타기 공차기를 좋아하며 자주 하기를 원합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 유아가 블록, 구슬목걸이, 구두끈 같은작은 사물들을 조작할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 유아는 가위로 오리거나 단추 잠그는 것을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 유아는 박자에 맞춰 움직이는 것 또는 춤추는 것을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 유아는 한 발로 서 있을 때나 길 가장자리를 걸을 때 균형을 잘 잡습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 유아는 스포츠 또는 사다리 타기나 놀이터에 있는 운동기구를 이용한 신체 활동을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 유아는 숫자나 셈하기를 쉽게 배웠습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. 유아는 뽀뽀를 쉽게 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 유아는 연령에 비해 기초수학을 주의깊게 학습하고 쉽게 셈할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 유아는 문제풀기, 측정하기,또는 실험과 같은 과학활동을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 유아는 사물의 공통점과 차이점을 논리적으로 사고하여 분류할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 유아는 어떤 일들이 왜 어떻게 일어나는지 알고 자합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 유아는 공룡, 말, 야구, 인형 같은 것들을 모으려고 하고 그것에 대해 무엇이든 배우려 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 만약 모형 파이를 보여주었다면 유아는 1/2, 1/3 같은 분수를 쉽게 알수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 유아는 학교노트나 선물에 그림을 그리거나 꾸미기를 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 유아는 혼자 자르기, 붙이기, 종이접기 같은 작업을 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 유아는 레고나 퍼즐 등을 분해했다가 다시 조립하는 것을 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 유아는 카드, 공예품, 옷, 발명품 등을 디자인 하는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 유아는 미술시간을 좋아하고 그림을 그리고 색칠하는 것을 즐겨합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. 유아는 상상이나 공상을 사용하여 어떤 것을 하기를 즐겨합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 유아는 콩주머니(오자미) 던지기나 받기 같은 게임놀이를 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 유아는 낱말 읽기나 모음 자음을 배우는데 어려움이 있었습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. 유아는 리듬, 시 또는 노래를 보지 않고 배웁니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. 유아는 말 없이 또는 말소리로 문자를 식별할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. 유아는 이야기를 지어내거나 시나 노랫말을 만듭니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. 유아는 자신이 원할 때 자신의 방식대로 사람들에게 말할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. 유아는 어른들의 지시사항을 잘 이해할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 39. 유아는 풍부한 어휘력을 가지고 있으며 새로운 낱말을 빨리 배웁니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. 유아는 어른들이나 형(언니)들이 쓰는 어려운 말을 사용하려고 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. 유아는 누군가에게 편지를 쓰거나 노트정리 하거나 받아쓰게 할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. 유아는 재미로 시 또는 작은책을 만든적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. 유아는 유치원이나 집주위의 사람들을 도와준 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. 유아는 유치원에서나 친구들 사이에서 대장노릇 을 해 본적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. 유아는 어른들이나 다른애들의 감정을 잘 이해하려고 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. 유아는 말다툼 없이 친구나 형제들과의 문제를 잘 해결 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. 유아는 한 팀의 구성원이 되거나 교대로 돌아가면서 하는 놀이를 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. 유아는 친구가 새로운 것을 배우거나 문제를 푸는 것을 도와준 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. 유아는 교사가 아이에게 거는 기대가 무엇인지를 잘 이해합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. 유아는 다른 사람으로부터 빠른 답변을 받아내거 나 해야 할 을 바른 일을 압니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. 유아는 다른사람의 기분이 나쁜 것을 잘 알아차립니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. 유아는 자신의 감정을 잘 다스립니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. 유아는 해야 할 일이 있을 때 쉽게 시작하고 쉽게 활동을 바꿀 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. 유아는 지적받기 전에 자신의 실수를 고친적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. 유아는 나이에 비해 집중을 잘 할 수있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. 유아는 혼자서도 어떤 일을 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. 유아는 계획중에 있는 일이 완성 되어질 때까지 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. 유아는 어떤것에 대하여 스스로 결심을 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

59. 유아는 의사결정을 하거나 스스로 계획 하는 것을 잘 합니까?
60. 유아는 나이에 비해 독립적으로 과제를 준비하고 조직하고 완성 할 수 있습니까?
61. 유아는 애완동물이나 다른 동물을 길러본적이 있습니까?
62. 유아는 애완동물이 충분한 먹이와 물을 필요로 함을 확신하고 있습니까?
63. 유아는 애완동물을 잘 다루거나 앉어, 일어서, 이리와 같은 간단한 명령을 한 적이 있습니까?
64. 유아는 자연에 대해 호기심이 있습니까? 또는 주변의 동물을 찾거나 식물이나 곤충을 채집하는것에 대하여 호기심이 있습니까?
65. 유아는 지구에 대해 관심을 가지고 오염방지에 대한 생각을 하거나 또는 동물들을 돕습니까?
66. 유아는 식물을 돌보거나 기른적이 있습니까?
67. 유아는 다른 종류의 식물을 잘 알아냅니까?
68. 유아는 인간의 몸이 어떻게 일하게 되는가 또는 전기나 자석같은 것들에 대하여 호기심이 있습니까?
69. 유아는 요리하기, 시장보기, 낚시하기, 캠핑가기와 같은 활동에 흥미를 가지고 있습니까?
70. 유아는 산책을 좋아하며 자연과 함께 할 때 즐거워 합니까?

다중지능 검사지(부모님용)

꼭 읽어 주세요!

부모님! 아이들을 키우시느라 고생이 많으시죠! 유아들의 다중지능 검사를 위해 부모님께서 수고 해 주시면 고맙겠습니다. 이 검사지에는 유아의 숨은 재능과 흥미에 관한 8가지 활동영역이 있습니다. 이 검사지는 다양한 영역 중에서 유아가 어느 영역에 뛰어난 능력이 있는지를 알아보고자 합니다. 아이를 키우시면서 관찰되었던 유아의 능력에 대해 답변해 주시면 합니다. 검사지는 <유아용> 으로 되어 있습니다. 부모님께서서는 유아가 어떠한 능력이 있는지를 꼼꼼이 생각하시어 유아용에 답변해 주시기 바랍니다 부모님께서서는 이 지능 검사지를 풀 때에 자녀에 대해 잘 아는 다른 친척이나 이웃들과 상의 하여 완성할 수도 있습니다. 성심 성의껏 대답해 주시면 감사하겠습니다.

☞ 응답요령

1. 다음 질문의 해당사항에 가장 알맞다고 생각하는 번호에 √표하십시오.
2. 질문에서 한가지만 해당되어도 그에 맞추어 답하시면 됩니다.
ex) 바느질, 모형 만들기, 글씨쓰기와 같은 세밀한 작업을 잘합니까? 같은 문항에서 다른 활동은 못하더라도 한 활동만을 매우 잘한다면 '⑤ 매우 그렇다'에 표시하면 됩니다.
3. 기초조사 항목과 각 문항에 빠짐없이 응답하여 주십시오.

《기초조사》

유치원 이름: _____ 유아 이름: _____

1. 유아의 성별? ① 남자 ② 여자
 2. 유아의 연령은? 만 _____년 _____개월
 3. 유아의 이전 교육기관경력은? 신입생 1년 2년
1.. 부모님의 연령은 만 _____년 _____개월
 2. 부모님 자신의 학력을 표시해주세요.
① 대학원졸 이상 ②대졸(학사) ③ 전문대졸 ④보육교사 양성 사회교육원졸
 3. 부모님의 직업은? _____
 4. 부모님의 취미는? _____
 5. 부모님이 자녀에게 바라는 직업은? _____
- * 다음문항을 잘 읽고 자녀와 가깝다고 생각하는 곳에 V표시해주시시오

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 유아는 얼마나 노래를 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 부모님이 생각하기에 유아가 음악적 재능이 얼마나 있는 것 같습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 유아가 혼자서 손장난을 맞추거나, 흥얼거리거나, 노래를 부르곤 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 유아가 놀 때 재미있는 노래를 지어 부릅니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 유아는 손뼉을 치거나 발로 바닥을 두드릴때 박자를 잘 맞추니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 유아는 음악레슨 또는 연주하는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 유아는 손뼉을 치거나 음악에 맞춰 움직이는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 유아는 테잎, CD, TV에서 사람들이 노래할 때 함께 따라 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 유아는 악기 다루는 것을 즐깁니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 유아는 달리기, 두발 모아 짱충 뛰기, 뛰어넘기를 얼마나 잘 할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 유아는 구르기나 줄넘기를 얼마나 잘 할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 유아는 무용시간, 자전거타기 공차기를 좋아하며 자주 하기를 원합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 유아가 블록, 구슬목걸이, 구두끈 같은작은 사물들을 조작할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 유아는 가위로 오리거나 단추 잠그는 것을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 유아는 박자에 맞춰 움직이는 것 또는 춤추는 것을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 유아는 한 발로 서 있을 때나 길 가장자리를 걸을 때 균형을 잘 잡습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 유아는 스포츠 또는 사다리 타기나 놀이터에 있는 운동기구를 이용한 신체 활동을 얼마나 잘 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 유아는 숫자나 셈하기를 쉽게 배웠습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. 유아는 뽀뽀를 쉽게 할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 유아는 연령에 비해 기초수학을 주의깊게 학습하고 쉽게 셈할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 유아는 문제풀기, 측정하기,또는 실험과 같은 과학활동을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 유아는 사물의 공통점과 차이점을 논리적으로 사고하여 분류할수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 유아는 어떤 일들이 왜 어떻게 일어나는지 알고 자합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 유아는 공룡, 말, 야구, 인형 같은 것들을 모으려고 하고 그것에 대해 무엇이든 배우려 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 만약 모형 파이를 보여주었다면 유아는 1/2, 1/3 같은 분수를 쉽게 알수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 유아는 학교노트나 선물에 그림을 그리거나 꾸미기를 한 적이 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 유아는 혼자 자르기, 붙이기, 종이접기 같은 작업을 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 유아는 레고나 퍼즐 등을 분해했다가 다시 조립하는 것을 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 유아는 카드, 공예품, 옷, 발명품 등을 디자인 하는 것을 좋아합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 유아는 미술시간을 좋아하고 그림을 그리고 색칠하는 것을 즐겨합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. 유아는 상상이나 공상을 사용하여 어떤 것을 하기를 즐겨합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 유아는 콩주머니(오자미) 던지기나 받기 같은 게임놀이를 잘 합니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 유아는 낱말 읽기나 모음 자음을 배우는데 어려움이 있었습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. 유아는 리듬, 시 또는 노래를 보지 않고 배웁니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. 유아는 말 없이 또는 말소리로 문자를 식별할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. 유아는 이야기를 지어내거나 시나 노랫말을 만듭니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. 유아는 자신이 원할 때 자신의 방식대로 사람들에게 말할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. 유아는 어른들의 지시사항을 잘 이해할 수 있습니까? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
39. 유아는 풍부한 어휘력을 가지고 있으며 새로운 낱말을 빨리 배웁니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. 유아는 어른들이나 형(언니)들이 쓰는 어려운 말을 사용하려고 한 적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. 유아는 누군가에게 편지를 쓰거나 노트정리 하거나 받아쓰게 할 수 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. 유아는 재미로 시 또는 작은책을 만든적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. 유아는 유치원이나 집주위의 사람들을 도와준 적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. 유아는 유치원에서나 친구들 사이에서 대장노릇 을 해 본적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. 유아는 어른들이나 다른애들의 감정을 잘 이해하려고 한 적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. 유아는 말다툼 없이 친구나 형제들과의 문제를 잘 해결 합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. 유아는 한 팀의 구성원이 되거나 교대로 돌아가면서 하는 놀이를 잘 합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. 유아는 친구가 새로운 것을 배우거나 문제를 푸는 것을 도와준 적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. 유아는 부모님이 거는 기대가 무엇인지를 잘 이해합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. 유아는 다른 사람으로부터 빠른 답변을 받아내거 나 해야 할 을 바른 일을 압니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. 유아는 다른사람의 기분이 나쁜 것을 잘 알아차립니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. 유아는 자신의 감정을 잘 다스립니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. 유아는 해야 할 일이 있을 때 쉽게 시작하고 쉽게 활동을 바꿀 수 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. 유아는 지적받기 전에 자신의 실수를 고친적이 있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. 유아는 나이에 비해 집중을 잘 할 수있습니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. 유아는 혼자서도 어떤 일을 잘 합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. 유아는 계획중에 있는 일이 완성 되어질 때까지 합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. 유아는 어떤것에 대하여 스스로 결심을 잘 합니까?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

① 전혀 그렇지 않다 (전혀 없다)	② 별로 그렇지 않다 (거의 없다)	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다 (많다)	⑤ 매우 그렇다 (아주 많다)
------------------------------------	------------------------------------	---------------	-------------------------	------------------------------

59. 유아는 의사결정을 하거나 스스로 계획 하는 것을 잘 합니까?
60. 유아는 나이에 비해 독립적으로 과제를 준비하고 조직하고 완성 할 수 있습니까?
61. 유아는 애완동물이나 다른 동물을 길러본적이 있습니까?
62. 유아는 애완동물이 충분한 먹이와 물을 필요로 함을 확신하고 있습니까?
63. 유아는 애완동물을 잘 다루거나 앉어, 일어서, 이리와 같은 간단한 명령을 한 적이 있습니까?
64. 유아는 자연에 대해 호기심이 있습니까? 또는 주변의 동물을 찾거나 식물이나 곤충을 채집하는것에 대하여 호기심이 있습니까?
65. 유아는 지구에 대해 관심을 가지고 오염방지에 대한 생각을 하거나 또는 동물들을 돕습니까?
66. 유아는 식물을 돌보거나 기른적이 있습니까?
67. 유아는 다른 종류의 식물을 잘 알아냅니까?
68. 유아는 인간의 몸이 어떻게 일하게 되는가 또는 전기나 자석같은 것들에 대하여 호기심이 있습니까?
69. 유아는 요리하기, 시장보기, 낚시하기, 캠핑가기와 같은 활동에 흥미를 가지고 있습니까?
70. 유아는 산책을 좋아하며 자연과 함께 할 때 즐거워 합니까?

<부록4> 유아교육 프로그램의 관찰범주 및 정의

1. 프로그램의 구조화(활동의 종류)

프로그램 조직속에서 교사 주도적 역할의 정도와 유아에게 주어지는 선택의 범위에 따라 세 가지로 구분한다.

- 1) 단일활동 : 교사중심, 교사 주도의 대집단의 활동, 내용은 작업, 담화, 율동, 게임, 노래, 동극, 간식, 기타로 구분한다.
- 2) 선택활동 : 교사가 제안한 몇가지 활동중에서 유아가 선택해서 진행되는 활동
- 3) 자유활동 : 유아의 의도에 의해 자유롭게 선정된 활동

2. 유아의 상호작용 유형

활동의 성격이 '목적없는 행동' 인 경우를 제외하고, 유아가 주로 상호관계를 갖는 대상에 따라 세가지로 분류한다.

- 1)유아-유아 :유아가 다른 유아와 상호작용을 하는 경우.
- 2)유아-교사 :유아가 교사(또는 보조교사)와 상호작용을 하는 경우
- 3)유아-교구 :인적인 상호작용에 개입되지 않고 유아가 교육 자료나 사물과 관계를 갖는 경우.

3. 상호작용 시의 매개형태

아동의 상호작용 시 주로 사용되는 매개형태가 언어적 형태인지 비언어적 형태인지를 분류한다...

- 1) 언어 :주 매개가 언어인 경우이며, 또한 비언어적인 매개가 언어와 동시에 일어나는 경우도 이 범주로 간주한다.
- 2) 비언어 :표정, 몸짓, 신체적 접촉 등의 행동으로만 상호작용이 이루어지는 경우.

4. 유아행동

상호작용의 유형에 따라 유아행동의 분류에는 다른 범주가 적용된다.

유아-유아 또는 유아-교사 상호작용에서

- 1) 활동을 시작, 또는 주도한다.

- 2) 활동에 적극 참여하거나 협력한다.
- 3) 활동에 소극적으로 참여한다.(활동 사태에 참석만 하고 있는 경우).
- 4) 활동을 거절하거나 간섭, 방해 등의 비협조적인 행동을 한다.

5. 교구 활동 시 집중 상태

유아-교구 상호작용에서

- 1)유아가 교구에 주의와 관심을 기울인다.
- 2)유아가 주의를 별로 집중하지 않는다.

6. 활동교구의 종류

유아-교구 상호작용에서 사용되는 교구의 종류:

- 1) 언어, 독서쓰기 교구
- 2) 미술·작업 교구
- 3) 수, 과학 논리
- 4) 조형,블럭
- 5) 음악영역
- 6) 생물도감 자연물
- 7) 소꿉놀이
- 8) 체육교구, 신체 활동

7. 유아 활동의 성격

유아가 하는 활동의 내용 및 특징에 대한 구분을 말한다.

- 1) 극화활동 :상상, 상징화, 역할 놀이의 요소가 포함된 활동.
- 2) 유목적적 활동 :교사의 교육적 의도가 내재된 모든 놀이 활동.
- 3) 일 :놀이보다는 일상적인 작업(일)으로서의 의미가 더 큰 활동. 예로서, 간식, 정리정돈, 청소, 화장실가기, 옷 입기 등.
- 4) 목적없는 행동 :무의미하고 무의식적인 반복 행동이나 하품, 기지개 등 생리적 행동.

8. 교사의 역할

유아-교사 상호작용에서 교사 또는 보조교사의 역할을 말한다.

- 1) 허락, 칭찬 또는 격려한다.
- 2) 통제, 지시 또는 벌한다.
- 3) 직접 행동으로 도움을 준다.
- 4) 시범을 보이거나 설명한다.
- 5) 개방적 질문
- 6) 폐쇄적 질문
- 7) 개별적 대화
- 8) 무응답이나 방관 등 무의미한 행동.

9. 교사의 주의집중 상황 시 집단의 크기

유아-교사의 상호작용에서 교사의 주의집중범위에 따라 구분한다.

- 1) 개별 :한 유아에게 교사의 주의가 집중하는 경우
- 2) 소집단 :유아를 몇 집단으로 나누어서 일부분 유아에게 교사가 각각 주의를 기울이는 경우.
- 3) 대집단 :학급 전체 유아에 대해 교사가 주의를 기울이는 경우.

<부록 5> 관찰 기록 용지

관찰 일시 : 7월 14 일(수요일) 11시 25 분 ~ 11 시 45 분

관찰범주	항목	아동이름											비고	
		김지영	이하늘	김도영	도하빈	유기현	설하수	김민우	조하영	김우성	이다빈	진형석		이석진
1. 구조화(활동의 종류)	단 일	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	선 택													
	자 유													
2. 유아의 상호작용 유형	유아-유아		-	T					-	T	T			
	유아-교사	-	-	T	-	-			-	T	F		-	
	유아-교구						-	-	-	-	-	-	-	-
3. 상호작용시 매개형태	언어(노래포함)	-	-	T	-	-			T	F	F		-	
	비언어		-	T							F			
4. 유아행동 (유아-유아, 교사)	활동을 시작, 주도			-				-					-	
	적극적 참여	-	-		-				-				-	
	소극적 참여					-				-	-			
	비협조 방해			-							T	T		
5. 교구활동시 집중상태	주의집중							-	-		-	-	-	
	부주의								-	-	-	T		
6. 활동교구 종류 (유아-교구)	언어독서쓰기													
	미술작업교구							-	-	-	-	-	-	
	수과학논리													
	조형블럭													
	음악영역													
	생물도감 자연물													
	소꿉놀이													
7. 유아 활동의 성격	체육신체활동													
	극 화													
	유목적활동	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	일(간식,정돈,화장실)													
8. 교사의 역할	목적없는 활동									-	T	T		
	허락, 칭찬													
	통제, 지시, 벌			-						-	-	T		
	직접행동으로 도움													
	개방적 질문								-					
	폐쇄적 질문	-						-	-			-		
	개별적 대화											F		-
9. 교사의 주의 집중상황 시 집단 크기	무응답, 방관													
	개별			-						-		F		-
	소집단										-			
	대집단	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	

기관명: G유치원, 교사수: 1명, 관찰자: 노운서 (유아 이름은 가명임)

저작물 이용 허락서

학 과	교육학과	학 번	20027587	과 정	박사
성 명	한글: 노운서 한문 : 魯雲瑞 영문 : Noh, Woon-Seo				
주 소	광주광역시 광산구 신창동 1060-1번지				
연락처	E-MAIL				
논문제목	한글 : 유아교육 프로그램의 특성에 따른 다중지능 차이에 관한 연구				
	영어 : Differences of Multiple Intelligences by Early Childhood Program's Characteristics				
<p>본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.</p> <p style="text-align: center;">- 다 음 -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함 2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함. 3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함. 4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함. 5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함. 6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음 7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함. <p style="text-align: center;">동의여부 : 동의(○) 반대()</p> <p style="text-align: center;">2007년 2 월 일</p> <p style="text-align: center;">저작자: 노 운 서 (서명 또는 인)</p> <p style="text-align: center;">조선대학교 총장 귀하</p>					