



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

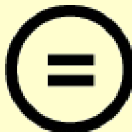
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

협동적 자연친화 활동 프로그램이
유아의 또래유능성과 정서지능에
미치는 영향



2014년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

신 민 정

교 육 학 석 사 학 위 논 문

협동적 자연친화 활동 프로그램이
유아의 또래유능성과 정서지능에
미치는 영향

지도교수 권 연 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2014년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

신 민 정

신민정의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2014년 2월 21일



주 심 교육학박사 황 희 숙 (인)

위 원 교육학박사 이 경 화 (인)

위 원 문 학 박 사 권 연 희 (인)

목 차

Abstract

I .	서론	1
1.	연구의 필요성 및 목적	1
2.	연구 문제	6
3.	용어의 정리	7
II .	이론적 배경	9
1.	협동적 자연친화 활동	9
2.	또래유능성	18
3.	정서지능	25
4.	또래유능성과 정서지능의 관계	30
III .	협동적 자연친화 활동 프로그램의 개발절차.....	33
1.	협동적 자연친화 활동 프로그램의 개발진행 절차	33
2.	협동적 자연친화 활동 프로그램의 목적과 목표	36
3.	협동적 자연친화 활동 프로그램의 구성 및 내용	37

IV.	연구방법	42
1.	연구대상	42
2.	연구도구	43
3.	연구절차	47
4.	자료분석	52
V.	연구결과	53
1.	협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성에 미치는 영향	53
2.	협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향	60
VI.	논의 및 결론	67
1.	논의	67
2.	결론 및 제언	75
	참고 문헌	78
	부록	85

표 목 차

<표 1>	협동적 자연친화 활동 프로그램 회기별 내용	38
<표 2>	협동적 자연친화 활동 프로그램의 계획안 예시	40
<표 3>	연구대상 유아의 일반적 배경	42
<표 4>	또래유능성 척도의 하위 요인별 조작적 정의와 문항번호, 문항 수 및 신뢰도 계수	44
<표 5>	정서지능 척도의 하위 요인별 조작적 정의와 문항번호, 문항 수 및 신뢰도 계수	46
<표 6>	연구 일정 및 연구 과정	51
<표 7>	교사가 평정한 유아 또래유능성에 대한 사전 검사의 독립표본 t -검증 결과	54
<표 8>	사전, 사후 유아 또래유능성 검사와 조정된 유아 또래유능성 검사의 평균과 표준편차	55
<표 9>	교사가 평정한 유아 또래유능성 총점 및 하위 요인에 대한 사후 검사 공분산분석 결과	57
<표 10>	또래가 평정한 유아 또래유능성에 대한 사전 검사의 독립표본 t -검증 결과	58
<표 11>	사전, 사후 유아 또래유능성 검사와 조정된 유아 또래유능성 검사의 평균과 표준편차	59
<표 12>	또래가 평정한 유아 또래유능성에 대한 사후 검사 공분산분석 결과	60

<표 13> 유아 정서지능에 대한 사전 검사의 독립표본 t -검증 결과	61
<표 14> 사전, 사후 유아 정서지능 검사와 조정된 유아 정서지능 검사의 평균과 표준 편차	63
<표 15> 유아 정서지능 총점 및 하위 요인에 대한 사후 검사 공분산분석 결과	65



그 립 목 차

[그림 1]	「협동적 자연친화 활동 프로그램」 개발 과정.....	35
--------	-------------------------------	----



**The effects of the cooperative nature-friendly
education program on child's
peer competence and emotional intelligence**

Min Jung Shin

*Early Childhood Education Major
Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of the cooperative nature-friendly education program on child's peer competence and emotional intelligence. And this study was expected to provide information for systematic and various nature-friendly activities based on the educational value about social-emotional development of young children.

The study addressed these research questions.

1. The effect of the cooperative nature-friendly education program on child's peer competence
2. The effect of the cooperative nature-friendly education program on child's emotional intelligence

The subjects of this study were 55 five-year-old children, the experimental group and the control group respectively from two kindergartens in Haeundae district of Busan. The experimental treatment, the cooperative nature-friendly education program was implemented 19 times during a 7- week period of time, 3 times a week.

To measure child's peer competence, I used Park and Lee's (2001) child's Peer Competence Scale, and children responded to Peer Rating Scale(Asher & Hymel, 1981) that was used by Kwon(2002). Also to measure child's emotional intelligence, I used 'Teacher's Role Scale for young children's emotional intelligence' made by Kim(1998).

The designs of experiments used this study, I used Pretest-posttest controlled-groups to verify the effects of the cooperative nature-friendly education program on the two groups. And the collected data were analyzed by t-test and ANCOVA with PASW 18.0.

The major findings of the study as follows.
First, the cooperative nature-friendly education program had a significant differences on total score of child's peer competence and 2 sub-elements (prosocial behaviors, leadership) of child's peer competence.
Second, the cooperative nature-friendly education program had a positive effect on total score of child's emotional intelligence and 5 sub-elements ('self-emotional recognition and expression', 'recognition and consideration on others', 'self-emotion uses', 'the relationship with teachers', 'the relationship with peers') of child's emotional intelligence.
In conclusion, the cooperative nature-friendly education program was effective on child's peer competence and emotional intelligence.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 여성의 사회진출 증가에 따른 맞벌이 가정증가와 더불어 자녀의 사회성 발달 및 조기교육을 위해 많은 가정에서 자녀를 일찍부터 교육기관에 보내고 있다. 또한 맞벌이 가정 증가로 방과 후 과정 지원도 확대되어 교육기관에서 방과 후 과정까지 경험하는 유아가 늘어나면서 교육기관에서 머무르는 시간도 길어지고 있다. 유아들이 조기부터 교육기관에서 오랜 시간동안 활동하며 다양한 관계를 형성하게 됨에 따라 유아들이 형성하는 또래 및 교사와의 원만한 관계형성은 교육에 있어서 중요한 과제이다. 사회적 관계에서 맺게 되는 성공적인 관계형성은 유치원 생활에 잘 적응하고 인지 발달, 사회정서 발달 및 전인적 성장을 돕는다. 유아의 성공적인 관계형성에 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나는 또래이다. 유아기 또래관계형성이 중요한 것으로 인식되면서 이에 대한 연구가 늘어나고 있는 추세이다(정선희, 류은주, 안연경, 2010).

유아기에 맺게 되는 긍정적 또래관계는 전 생애에 걸쳐서 필요로 하는 사회적 기술 습득과 발달 및 적응에 지대한 영향을 미친다. 또래와의 원만한 관계형성을 통해 얻을 수 있는 긍정적 측면으로 Piaget(1970)는 또래와의 상호작용으로 다양한 경험을 하게 됨으로써 인지발달이 향상되고 문제해결능력과 창의성의 향상, 읽기, 말하기, 쓰기 등 언어능력 뿐 아니라 미래사회에 필요한 기술과 지식을 얻게 된다고 하였다(정선희 등, 2010, 재인용). 또 Katz(1997)는 정서적 만족감, 동료애, 즐거움을 느끼게 된다고 하였

으며(박은미, 2007, 재인용), 유치원에서 원만한 또래관계 형성을 통해 생활의 적응을 돕고 정서적 지지와 안정감을 얻을 수 있다(Ladd, 1990). 뿐만 아니라 유아기는 또래와의 관계 속에서 상호작용 기회를 통해 자신을 새롭게 인식하고, 타인의 입장을 고려하는 능력을 습득하게 되며 사회적 소속감을 경험하기도 한다(이종각, 문수백, 2011). 이렇듯 유아는 또래와 바람직한 상호작용 경험을 통해 다양한 사회적 기술을 습득하고 또래관계에서 유능감을 형성하게 된다.

이처럼 또래관계의 중요성이 대두되면서 또래관계의 긍정적 측면인 또래 유능성에 대한 연구가 활발해 졌다. 박주희와 이은혜(2001)는 또래유능성이 또래와의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하며, 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력이라고 하였다. 정지나(2006)는 또래 유능성은 유아가 또래와 관계를 맺고 유지하는데 필요한 사회적인 기술 뿐만 아니라 인지·정서적 영역을 포함하는 포괄적 능력이라고 하였다. 즉, 또래와의 관계에서 정서와 행동을 적절하게 조절하고 또래와 원만한 관계를 유지하는 능력으로 성공적인 또래관계 형성에 중요한 요인 중 하나이다. 그 근거로 이영미(2003)는 그의 연구에서 또래유능성이 높은 유아는 유머표현을 많이 사용하거나 유머반응을 크게 하여 즐거움을 더 잘 느끼고 표현하게 되어 또래와도 긍정적으로 반응하여 또래관계 형성을 더 잘 한다고 하였다. 또 한수정(2013)은 또래유능성이 높은 유아는 놀이성과 자기조절력이 높아 내적 동기가 높고 또래의 행동과 의도를 이해하여 자기 감정과 충동을 조절하며 친사회적 놀이 상호작용을 잘 한다고 하였다.

지금까지 살펴본 것과 같이 유아의 또래유능성은 이들의 건강하고 행복한 삶을 위해 중요하지만, 모든 유아가 또래관계에서 유능한 것은 아니다. 현실은 유아 사회에서 또래관계의 어려움이 곳곳에서 발견되고 있다. 오늘날 유아들이 일찍부터 사회적 교육기관에서 오랜 시간 동안 교육적 경험을

갖게 된 것에 비해 교육적 현실은 획일적 교육과 조기 특기교육을 강조하고 있기 때문이다. 상업화된 교육은 다양한 학습지와 교재를 만들어 아이들에게 제공하면서 돈을 벌고, 부모들은 ‘내 아이를 위하여’라는 명목으로 경쟁에서 뒤처지지 않도록 하기 위해 상업화 교육의 경쟁 속에 자녀를 몰아넣는다. 뿐만 아니라 산업문명의 가장 큰 피해자인 유아들은 오늘날 아파트와 같은 공간에 갇혀 TV, 컴퓨터, 스마트 폰 등과 같은 전자기기와 플라스틱 장난감을 갖고 혼자서 놀이한다. 땅을 밟지 못하고, 햇빛을 받지 못하면서 자연과의 놀이와 아이디어를 잃어버린 채 살아가고 있는 유아들은 심신이 나약한 아이, 버릇없는 아이, 이기적인 아이, 욕심이 많은 아이, 남을 배려할 줄 모르는 아이, 참을성이 없는 아이, 정서적으로 불안한 아이, 마음이 조급하고 공격적인 아이, 또래와 어울리지 못하는 아이, 진취성이 없는 아이로 자라고 있어 우려되고 있다(임재택, 2003). 과열된 교육열, 놀이 환경의 변화와 같은 사회적 현상은 유아의 또래유능성 발달에 부정적 영향을 미치게 된다. 또래유능성 뿐 아니라, 교육 현상의 부정적인 결과로 불안 및 부적응 행동이 나타나거나 정서적 어려움을 겪는 유아들이 증가하는 부작용이 나타나기도 한다(윤지은, 2011). 다시 말해서 자신과 타인의 정서를 이해하고 조절하여 표현하는 등 정서지능 측면에서의 어려움을 야기한다.

김은경과 송영혜(2007)는 또래관계에서 유능하게 행동하여 또래와 친밀하게 어울리려면 유아가 자신의 정서를 상황에 맞게 스스로 통제하고 타인에 대한 정서를 민감하게 인식할 수 있어야 한다고 밝혔다. 이것은 건강한 사회적 관계를 맺음에 있어서 정서지능을 강조한 것이다. Mayer와 Salovey(1997)에 따르면 긍정적 측면의 정서지능은 타인과 자신을 올바르게 인식하고 표현하며 바람직하게 정서를 조절 할 수 있어서 정서능력을 소유한 사람은 사회에 적응을 잘 할 수 있다고 하였다. 지성애와 정재은

(2011)은 정서지능이 높은 유아는 인지능력과 놀이 상호작용이 높아 교사-유아간의 친밀관계도 높다고 연구하였다.

과거보다 오늘날 또래관계 및 정서적 능력에서의 어려움을 극복하기 위해 아동 상담센터나 각종 치료센터의 도움을 받으려는 사례가 늘어나고 있어 예약하고 상담받기 까지 오랜 시간이 걸리는 것이 오늘날의 현실이다. 이런 상황을 대변하듯 또래관계나 정서적, 행동적 어려움에 대한 연구도 활발히 이루어지고 있다. 또래관계나 정서적, 행동적 어려움에 대한 연구는 주로 이러한 어려움을 개선하기 위한 프로그램 효과 연구(김미경, 2011; 김신영, 2006; 김진아, 2008; 손관숙, 2008; 이경화, 2012; 이미나, 2009)나, 관련 변인을 살펴보는 연구들(김선주, 2002; 김인희, 2011; 우수경, 최기영, 2002; 지성애, 정재은, 2011)로 이루어 졌다. 특히 임채택(2003)의 경우 생태유아교육을 통해 아이다움을 찾음으로써 유아의 사회 정서적 어려움에 도움을 줄 수 있다고 보았다. 생태유아교육은 너와 내가 하나 되고, 사람과 자연이 하나 되며, 자연과 또래가 선생님이 되어 일상적 삶과 생활의 지혜를 온몸으로 체득한다. 또한 실내보다 실외놀이를 주로하고, 인공물보다 자연물을 주로 활용한다. Wilson(1995)은 유아기에 덜 구조화 된 자연에서의 놀이를 많이 하게 될 때 모든 발달 즉, 심미감 발달, 인지 발달, 의사소통 기능, 감각운동 기능, 사회·정서 발달, 긍정적 자아개념 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 하여 자연친화 활동의 중요성을 강조하였다(이행선, 2011, 재인용). 현재 국가수준 유아교육과정인 「3~5세 연령별 누리과정」에서도 인성교육을 강조하고 있고, 인성교육의 다양한 실천방안 중 하나로 1일 1시간 이상의 바깥놀이 및 신체활동 시간을 확보하며, 실외활동과 자연친화 활동을 강화한다(교육과학기술부, 2013).

오늘날 교육적 폐해를 극복하기 위한 노력으로 자연친화 교육의 필요성이 대두되고 그로 인해 자연친화 교육에 대한 다양한 효과검증 연구가 이

루어지고 있다. 자연친화 활동을 통한 창의성 향상에 관한 연구(윤임귀, 2004; 이은주, 2009; 최정화, 2012), 탐구능력 향상에 관한 연구(김진주, 2012; 유혜민, 2005; 이윤정, 2006; 차명애, 김규수, 2011), 자연친화적 태도에 관한 연구(노성희, 2012; 서영지, 2010; 이규진, 2006; 천경화, 2013), 특정 인지 및 기술 증진에 관한 연구(고명숙, 2010; 유진영, 2008), 사회·정서에 관한 연구(김신영, 2006; 송혜경, 2010; 유희점, 2012; 최성애, 2010) 등 다양하게 연구되고 있다.

한편, 또래와 상호작용을 활발히 유도하고 공동체 의식을 함양하기 위해서는 개별로 활동을 진행하는 것 보다는 둘 이상의 유아가 협동하여 활동에 참여하는 것이 더욱 효과적일 것이다. 이러한 측면에서 자연체험 활동은 구조화 되지 않은 실외 자연에서 자연물과 함께하는 활동인 만큼 또래와 상호작용이 촉진될 수 있고, 그 과정에서 협동적 체험이 이루어지기 적합한 활동이다. 협동은 다양한 사회적·인지적 경험을 하게하고, 적극적으로 긍정적으로 관계를 맺게 함으로써 자신의 삶을 확장시킬 수 있도록 돕는다(교육인적자원부, 2006). 협동은 공동의 목표를 달성하고 자신과 타인의 성공을 위해 함께 하는 작업으로, 집단의 각 구성원이 함께 노력할 때 개인과 집단의 목표를 달성할 수 있다. 따라서 자연체험 활동을 또래와 협동적으로 진행하면서 또래간의 관계를 증진시키고, 자신의 감정을 조절하며 타인을 배려하는 기회를 가지게 되어 교육적 효과를 높일 수 있을 것이다. 이러한 관점에서 박윤자(2012)는 자연친화 활동에 협동성이 동반될 때 그 효과가 더 증대되고 교육 효과의 안정성을 발휘할 수 있다고 하였다. 그러나 지금까지 연구는 체험중심 자연친화 교육 프로그램의 효과를 검증하였을 뿐 협동이라는 주요 개념을 접목한 프로그램은 시도되지 않아 협동적 자연친화 교육의 필요성이 제기된다.

이에 본 연구에서는 유아의 또래유능성과 정서지능을 향상시킬 수 있는

협동적 자연친화 활동 프로그램을 개발하여 그 효과를 살펴보고자 한다. 지금까지 이루어진 협동적 자연친화 활동을 통한 프로그램 효과에 대한 선행연구는 친사회적 행동과 자연친화적 태도에 미치는 영향 연구(임은희, 2012), 다중지능에 미치는 영향(이윤옥, 2011) 등에 대한 연구로, 또래유능성과 정서지능에 미치는 효과를 살펴보는 연구는 아직 이루어지지 않았다. 더욱이 본 연구에서는 또래유능성을 교사 평정과 또래 평정으로 다양하게 측정함으로써 단일평정의 제한점을 해결 해 보고자 하였다. 즉, 본 연구는 또래유능성과 정서지능을 함께 고려한 점, 협동적 자연친화 활동 프로그램 진행 과정에서 상호작용에 중점을 둔 점, 또래관계를 교사와 또래 평정으로 다양하게 평정한 점 등에서 기존 선행연구와 차이를 둘 수 있다.

본 연구는 또래유능성과 정서지능을 증진하여 또래관계를 원만히 하고자 하는 목적으로 현장에서 적용 가능한 협동적 자연친화 활동 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 유아교사가 협동적 자연친화 활동 프로그램을 현장에 적용하는데 필요한 기초자료를 제공하고 유아들의 또래관계 능력 향상 및 교육의 질 향상에 도움을 줄 것으로 기대한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성과 정서지능에 미치는 영향을 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성에 미치

는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는
영향은 어떠한가?

3. 용어의 정리

가. 협동적 자연친화 활동

협동은 서로 마음과 힘을 하나로 합하는 것으로 공동목표에 도달하기 위하여 개인 간의 관계에서 생기는 행동이며 협동 활동은 공동목표에 도달하기 위하여 둘 이상의 유아들이 소집단 및 대집단으로 함께하는 활동을 의미한다(교육인적자원부, 2006).

자연친화 활동은 주변의 자연물에 흥미를 갖고 자연물을 통하여 직접 보고 만지고 느껴보는 활동을 말한다(이행선, 2011).

따라서 본 연구에서는 협동적 자연친화 활동을 둘 이상의 유아가 함께 마음과 힘을 모아 오감으로 자연을 느끼고 자연물을 활용하는 활동으로 정의한다.

나. 또래유능성

또래유능성은 “또래와의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하며, 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력”(박주희, 이은혜, 2001, p.223)으로 사교성, 친사회성, 주도성이 높고, 또래 집단에서 잘 수용

되는 것을 의미한다.

다. 정서지능

정서지능은 사람들에게 동기를 부여하고 절망적인 상황에서 의욕을 잃지 않도록 하며, 순간의 만족을 지연시킬 수 있도록 한다. 기분을 조절 해 주고 고뇌 때문에 사고가 방해 받지 않고, 감정이입과 희망을 키워주는 능력이다(Goleman, 1995)

본 연구에서는 김경화(1998)의 연구를 토대로 유아가 발달적 특징을 고려하여 자기정서를 적절히 이용하고 인식하며, 타인의 정서를 인식하고 배려, 자신의 감정을 조절하고 충동억제, 교사 및 또래와의 원만한 관계를 형성하는 능력을 정서지능으로 정의한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 협동적 자연친화 활동

가. 자연친화 활동의 개념 및 내용

인간은 하나의 생명체이고, 그 생명체는 자연에서 태어나 자연으로 돌아간다. 자연의 순리에 따라 존재하는 생명체는 자연과 더불어 살아가고, 다른 생명체와 연관성을 가지고 살아가는 존재이다(임재택, 2003). 인간은 자연과의 만남에서 시작되어 자연 속에서 보고 듣고 느끼며 성장하는 존재이다. 유아기는 성인에 비해 발달상 미숙하지만, 주변 환경과 능동적이고 자발적인 상호작용으로 전인적 성장과 발달을 하게 된다. 유아들은 발달특성상 끊임없는 호기심과 탐구심으로 주변 환경 탐색하기를 즐긴다(홍은주, 2003). 이러한 생명의 본성, 유아기의 본성에 따라 자연친화 활동으로 오감을 발달시키고 행복감을 가지며 전인적 성장을 하게 된다.

자연친화 활동은 학자마다 다양하게 정의하고 있다. 그 개념을 한마디로 정의하기보다 다양한 의미를 몇 가지로 제시하면 다음과 같다.

임재택(2003)은 생명론적 접근의 새로운 패러다임으로 자연의 순리에 따르는 자연친화적 유아교육으로 아이를 살리고 생명의 원리에 따라 조상들의 오래된 지혜에 바탕을 둔 교육으로 생태학적 관점에서 현대의 산업화, 도시화된 공간에서 잃어버린 자연과 놀이와 아이다움을 되찾아주는 교육으로 정의하였다. 이인선(2011)은 유아들이 자연 속에서 자유로운 탐색을 하고 자연을 다양하게 경험하고 체험하며, 자연을 오감으로 느끼고 표현하는

기회를 제공하는 활동으로 보았다. 또한 유아가 자연과의 활발한 상호작용을 통해서 자연과 친해지고 교감하면서 자연의 가치를 알고 자연을 사랑하는 마음을 가지며 나아가 인간을 존중하고 행복하게 살아가도록 도와주는 교육이다(이성희, 2010). 오영희(2011)에 따르면 자연에서 접할 수 있는 꽃, 풀, 흙, 나무, 언덕, 시냇물, 웅덩이, 곤충 등 유아 주변에 있는 친숙한 자연의 소재를 활동에 적극적으로 활용해 보는 것으로 자연친화 활동을 정의한다. 이를 통해 유아가 오감을 통해 듣고, 만지고, 느끼고, 관찰, 예측, 분류, 측정 해 보는 직접적이고 감각적인 경험 과정으로 보고 있다. 조형숙(2005)은 자연친화 활동을 자연과의 교류와 체험을 일상화하는 직접적 접근을 통해서 자연의 가치를 인식하는 것과 더불어, 자연 개체물 간의 관계를 이해하면서 공존하는 삶의 태도와 실천능력을 기르는 인성교육을 근간으로 하는 통합교육으로 정의한다.

이렇게 다양한 자연친화 활동의 정의만큼이나 그 내용도 학자들마다 다양하게 제시하고 있다. 임재택(2003)은 생태유아교육 내용을 바깥놀이 프로그램, 산책 프로그램, 텃밭 가꾸기 프로그램, 노인·아동 상호작용 프로그램, 세시풍속 프로그램, 명상 프로그램, 절제·절약 프로그램, 먹을거리 프로그램, 도시·농촌 교류 프로그램, 손끝놀이 프로그램, 몸짓놀이 프로그램, 생태 미술 프로그램으로 구성하여 운영할 것을 제시하였는데, 본 연구의 자연친화 활동은 생태유아교육 내용들 중 일부를 적용하였다. 이를 위해 교사는 스스로 자연체험 활동을 즐기고, 부담감을 버리며 자연친화 활동을 일상적인 활동으로 인식하는 심리적인 준비와 안전사고를 예방하고 연령, 기후조건, 계절, 기타상황을 고려하고, 준비물 챙기기 등의 물리적 준비가 필요하다. 또한 유아들에게 미리 자연친화 활동에 대한 안내를 통해 준비물 챙기기, 안전 약속 등의 사전 준비를 함께 하고, 학부모와의 유기적인 상호교류가 필요하다(하정연, 임재택, 배은진, 백현윤, 이연주, 2012).

홍은주(2003)는 자연친화 활동을 의미있게 활용하는 방안으로 텃밭 가꾸기, 실내에서 식물 기르기, 곤충 키우기 등의 단위활동에서 시작하여 자연과 친밀감을 형성하는 방법으로 나아갈 수 있도록 할 것을 권장하였다. 큰 상위연령 유아의 경우 프로젝트를 통해 자연을 일상생활 속에서 접할 수 있도록 주장하였다. 이를 위해 자연환경 구성 활동을 연간 교육 계획에 통합하여 적용하고, 유아의 연령에 적합한 통합적 자연친화 활동 개발을 통해 유아와 교사가 유아교육기관의 환경적 요건 제한 없이 자연을 활용할 수 있는 선택의 기회를 제공할 것을 주장하였다.

조형숙(2005)은 하늘, 바다, 흙, 비와 같은 자연환경과 장수풍뎅이, 금붕어, 달팽이, 마당의 벌레 등과 같은 동물, 라일락, 미나리, 국화, 장미와 같은 식물 등을 활용하여 자연에 대한 태도, 자연에 대한 이해, 자연 친화적 문제해결능력을 자연친화 활동 내용으로 구성하였다. 이를 위해 ‘자연과 친해지기’ 단계를 통해 자연물의 존재를 확인하고 지각하며 자연과 친해질 수 있도록 자연물의 특색에 맞는 다양한 방식으로 자연물의 존재와 특성을 발견하는 경험을 갖는다. 다음 ‘자연과 교감하기’ 단계로 위 단계에서 인식한 자연물의 특성을 활용하여 놀이하러 오감으로 자연물을 깊이 있게 체험하고 정신적으로 교류하는 과정을 갖는다. 최종적으로 ‘자연을 탐구하기’ 단계를 통해서 위 단계로 친숙해진 자연물에 대해 문학, 동시, 동요, 요리 등 다양한 통합적 체험활동을 통해 자연물을 세부적으로 들여다보고 탐구할 수 있도록 진행한다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 여러 학자들이 정의한 자연친화 활동은 유아가 일상적인 자연 속에서 다양한 자연물을 오감으로 경험하고 체험하는 기회를 통해 더불어 사는 능력을 키우는 통합적인 활동으로 정리할 수 있다. 또한 다양한 프로그램을 경험하고 주변의 자연환경 조성을 통해 자연과 친해지고 교감하며 탐구하는 등의 다양한 내용으로 진행 할 수 있다.

나. 자연친화 활동의 가치 및 필요성

유아교육의 역사를 살펴보면, 자연과 유아교육은 밀접한 관계를 가지고 발전해 왔음을 알 수 있다. 이원영(1998)은 Comenius, Pestalozzi, Froebel 등에 의한 초기 유아교육부터 감각적인 경험을 기초로 한 놀이중심의 자연 학습이 강조되어 왔다고 지적하였으며, 유안진(1998) 역시 우리나라에서도 전통사회에서의 놀이가 자연과 풍부한 교류를 맺고, 자연을 놀잇감으로 하는 놀이가 주를 이룬다고 하였다(홍은주, 2003, 재인용).

임재택(2003)은 자연친화 교육의 목적을 다음과 같이 제시하며 자연친화 활동의 가치를 강조한다. 첫째, 사람과 자연이 하나 되는 세상을 지향하고, 둘째, 사람과 사람이 더불어 살아가는 공동체를 실현하며, 셋째, 아이들이 행복하게 사는 세상을 지향하는 것이 자연친화 활동의 목적이자 가치로 보고 있다. 또한 유아들의 생명력을 키우고, 아픈 몸과 마음과 영혼을 치유하며, 유아들의 오감과 오장육부를 마음껏 놀게 하고, 상상력과 미지의 세계를 만나기 위해서 자연친화 활동이 필요하다고 하였다.

Wilson(1995)에 따르면 자연은 유아들에게 가장 좋은 교육적 경험을 제공할 수 있다. 자연에서의 다양한 경험은 유아의 적응 행동을 돕고, 흥미감과 인지발달을 돕는 기회를 제공하며 의사소통 기술과 감각운동 발달, 사회·정서 발달과 같은 모든 측면에서 성장을 도모하므로 그 가치와 필요성을 강조하였다(부산광역시교육청, 2011).

임갑빈, 김순녀, 박영란, 이진수(2004)는 자연과 함께 살아가는 소중함을 느끼고, 생명 공동체의 필요성을 깨닫는 감성을 키워줄 수 있어 자연친화 활동이 매우 중요하다고 하였다. 그러기 위해 유아들의 자발적이고 창의적인 놀이를 존중하고, 자연 속에서 자연을 즐기며 살 수 있는 환경을 조성하여 인간과 자연의 상호 의존적 특성을 체험하는 기회가 필요하다. 이런

기회를 통해 유아는 자연 속에서 무한한 가능성을 배우고 잠재력을 계발하는 기회를 얻을 수 있다.

조형숙(2005)에 의하면 자연친화 활동은 유아들에게 해, 달, 별, 민들레, 흙, 하늘과 같은 자연물을 활용한 경험을 하면서 생명체로서 자연에 내포된 다양한 의미를 내면화 할 수 있다고 하였다. 또 자연 그 자체로 심미감과 감각적 즐거움을 얻을 수 있으므로 자연을 경험하면서 인공과 통제를 가하고자 하지 않아 자연 속에서 유아들은 본성과 본래의 모습이 갖는 가치를 인식할 수 있다고 한다. 또한 자연 속에서 유아들은 좋아하는 것에 집중하고 접근하며 자발적 행위를 즐기는 가운데 자유로움을 얻는다. 결국 유아들은 자연을 체험하는 기회를 통해 물리적 자연을 이해하는 것과 더불어 본성, 순수 모성, 자발성과 자유 개념에 친화되고, 이를 심상화 할 수 있음에 가치를 둘 수 있다고 하였다.

또한 Richard Louv(2008)는 그의 저서를 통해 자연보다 게임이 더 친숙하고 자연을 삶의 터전에서 감상의 대상으로 여기며 도시에서 살면서 자연결핍 장애를 앓는 오늘날의 아이들에게 자연친화 활동의 필요성을 다음과 같이 강조하고 있다. 첫째, 인간은 자연을 직접 느끼고자 하는 인간의 욕구를 갖고 있고, 자연은 치료의 의학적 가능성이 무궁하며 실제로 자연에서 마음의 상처를 치유하는 아이들이 있다. 둘째, 인공 자연물에 잠식된 도시에서 문화적 자폐증으로 둔화되는 인간의 감각을 깨워줄 수 있는 곳이 바로 자연이다. 셋째, 자연 감각의 개발로 자연탐구 지능이 중요하다. 넷째, 자연은 상상력과 창의력을 발휘할 수 있는 곳이다. 다섯째, 주의력과 ADHA 및 비행 청소년을 자연에서 회복하는 자연결핍 장애를 치유할 수 있는 곳이 자연이다. 따라서 오늘날 인간은 자연을 다시 찾고 있고 생명이 공존하는 희망의 땅인 자연은 교육의 미래이므로 그 가치를 역설하며, 곧 자연친화 활동의 필요성을 강조하였다.

이상에서 살펴 본 바와 같이, 역사적으로 그 가치를 인정받아 온 자연친화 활동을 통해 사람과 자연이 하나 되고, 더불어 사는 공동체를 실현하며 아이들이 행복하게 사는 세상을 실현할 수 있다. 또한 적응력, 심미감, 인지, 의사소통, 감각운동, 사회·정서 등 전인적 성장을 돕고, 순수과 본성의 가치를 인식하여 자유로움을 얻으며 자연 치유의 효과가 있기 때문에 자연친화 활동은 그 가치와 필요성이 강조되고 있다.

다. 협동적 자연친화 활동

(1) 협동 활동의 개념 및 원리

유아는 비슷한 연령의 또래와 동등한 사회적 관계 속에서 상호작용을 통해 자기중심적인 사고와 행동, 사회 인지적인 태도를 변화시키고 성장·발달한다. 현대를 살아가는 유아를 위해 오늘날 유아교육과정에서 고려해야 할 중요한 요인 중 하나는 바로 유아의 또래경험을 증진하고 확대시키는 기회를 제공함으로써 유아교육기관 내에서 유아가 또래와 의견을 교환하고 다른 사람을 이해하며, 협동하는 경험을 통해 발달적 기회를 확대할 수 있는 환경을 제공하는 것이다(신은수, 1993).

이를 반영하듯, 국가수준 유치원교육과정인 「3~5세 연령별 누리과정」의 기본·구성 방향에도 “질서, 배려, 협력 등 기본생활습관과 바른 인성을 기르는 데 중점을 둔다”는 내용이 있고, 목표에도 “자신을 존중하고 다른 사람과 더불어 생활하는 능력과 태도를 기른다”고 명시되어 있다. 특히 사회관계 영역의 내용 중 ‘가족과 협력하기’의 세부 내용 “가족은 서로 도와야 함을 알고 실천한다(5세)”와 ‘친구와 사이좋게 지내기’의 세부 내용 “친구와 협동하며 놀이한다(4·5세)”, ‘공동체에서 화목하게 지내기’의 세부내용 “다른 사람과 도움을 주고받고, 서로 협력한다(5세)”와 같이

협동에 대한 내용이 강조되고 있다(교육과학기술부, 2013). 이와 같이 협동의 과정에서 서로 돕고 나누며 양보함으로써 절충하고 조화를 이루는 경험은 남을 존중하며 더불어 살아가는 사람이 되는데 기초를 이룸으로써 민주 시민 의식을 바탕으로 공동체 발전에 공헌할 수 있게 한다.

국립국어연구원(1999)에서는 협동(cooperation)을 “서로 마음과 힘을 하나로 합함”으로 정의하고 있고, 유아교육사전(1997)에서는 “공동목표에 도달하기 위하여 개인 간의 관계에서 생기는 행동이다”로 정의한다(교육인적자원부, 2006). 협동 활동의 개념 정의를 살펴보면, 교육인적자원부(2006)에서는 “공동목표에 도달하기 위해 둘 이상의 유아들이 소집단 및 대집단으로 함께 하는 활동”으로 정의한다. 특히 유아교육은 모든 영역이 통합적으로 이루어지는 특성에 따라 다양한 내용과 방법으로 현장에서 협동을 적용할 수 있다. 이나영(2009)과 박윤자(2011)는 “한 학급 전체 또는 몇 명의 소집단 구성원들이 공동의 목적을 달성하기 위해 서로 협력하여 행하는 공동의 학습방법으로 상대방과 생각을 공유하며 함께 활동을 전개 해 나가는 과정, 즉 집단 구성원 모두에게 유용한 학습효과를 습득하게 하는 교수방법”으로 정의한다.

교육인적자원부(2006)에서는 협동 활동이 현장에서 잘 적용될 수 있는 구체적인 원리를 개발하였다. 먼저 보다 쉽게 일반적으로 적용할 수 있는 원리로서 첫째, 협동 활동을 적절히 돕기 위해 교사의 세심한 관찰과 둘째, 협동 활동을 인정하고 격려하는 교사의 수용적 태도, 셋째, 즐거움, 성취감 등과 같은 긍정적 정서를 발달시킬 수 있는 질적 상호작용이 필요하다. 넷째, 협동 활동에 참여하는 모든 유아가 소속감을 가지고 능동적으로 참여할 수 있도록 해야 하며, 다섯째, 원활한 진행을 위해 적절한 재료나 도구의 준비가 필요하다. 여섯째, 협동 활동의 시간은 시기, 활동의 목적, 유아들의 상황 등을 고려하여 결정하는 것이 필요하고, 일곱째, 성공적인 협동

활동을 위해 먼저 유아 자신을 긍정적으로 인식하고 또래를 긍정적으로 수용하는 것이 필요하며, 끝으로 교육과정의 여러 영역과 통합할 수 있다. 다음은 기술이 필요한 전문적 원리로서 첫째, 협동 활동은 유아들이 함께 계획을 세우고 방법을 결정하며, 서로의 의견을 조정하는 협동적 계획과정이 필요하고, 둘째, 협동 활동에서 소집단은 활동의 특성에 따라 다양하게 구성할 수 있다. 셋째, 협동 활동은 상황에 따라 선택적인 대안 제시 방법을 사용할 수 있고, 넷째, 환경의 재구성을 통해 유아들의 활동이 더욱 흥미롭게 확장 될 수 있으며, 다섯째, 능력이 서로 다른 유아들 간의 역할 분담 및 능력의 보완을 위해 또래학습이 포함된 상호작용이 필요하다. 여섯째, 협동 활동은 기본적인 생활 기능 및 사회적 기술을 가르칠 수 있고, 끝으로 협동 활동을 통해 함께 작업할 수 있는 기회가 유발되므로 가능한 집단 활동을 다양하게 계획할 필요가 있으며, 시간의 경과에 따라 함께 작업하는 경험과 과제 수준을 순차적으로 높여 제공할 수 있다(교육인적자원부, 2006).

협동 활동의 긍정적인 측면이 대두되면서 다양한 협동 활동 모형이 개발되었는데, 1970년대 초반 4개 대학에서 개발되어 지금까지 교육현장에서 활용되고 있는 협동 활동 모형은 성취과제 분담학습 모형(STAD), 팀 보조 개별학습 모형(TAI), 팀 경쟁학습 모형(TGT), 읽기와 쓰기 통합학습 모형(CIRC), 함께 학습하기 모형(LT), 과제분담학습 모형(Jigsaw I, II, III), 집단탐구 모형(GI), 자율적 협동 활동 모형(Co-op Co-op)등이 있다(이나영, 2008). 본 연구에서는 연구대상이 유아인 점과 지식의 확장보다는 또래와 상호작용을 촉진시키고자 하는 점 등으로 특정 협동 학습 모형을 사용하기 보다는 활동 내용에 따라 2명 이상의 적절한 인원수로 소집단을 구성하여 구성원끼리 협동적 상호작용을 통해 정서를 교류하거나, 서로 역할을 분담하고 협력하여 과제 목표를 달성하는 형태로 진행하였다. 또한 협동

집단 구성은 다양한 또래와 관계증진을 위해 활동마다 다르게 구성하였다.

(2) 협동적 자연친화 활동

자연친화 활동은 또래와 더불어 자연 속에서 자연물과 함께하는 활동인 만큼 또래와 상호작용이 촉진될 수 있고, 그 과정에서 협동적 체험이 이루어지기 유용한 활동이다. 자연친화 활동의 긍정적 영향이 협동 활동으로 이어진다면, 다양한 크기의 집단 구성원이 함께 자유롭게 자연을 관찰하고 편안한 마음으로 정보를 나눔으로써 사회적 상호작용을 촉진시키며 또래관계가 증진될 수 있다. 또한, 또래와 협동하는 태도로 자연에서 적극적으로 움직이고 활동하는 유아의 신체발달에 도움을 주며, 목표 도달을 위해 다른 유아와 서로 돕고, 나누고, 배려함으로서 사회기술이 증진될 수 있다. 또래와 협동을 통한 자연친화 활동은 더욱 더 동기부여를 할 수 있게 하여 능동적인 목표도달을 할 수 있고, 자연과 접촉하는 기회 제공으로 호기심과 상상력, 감각을 자극해 자연에 더욱 더 가까이 다가갈 수 있다(임은희, 2012).

박윤자(2011)에 따르면 자연친화 활동에 협동성이 동반될 때 그 효과가 더 증대되고 교육 효과의 안정성을 발휘할 수 있다. 그러나 지금까지 연구는 체험중심 자연친화 교육 프로그램의 효과를 검증하였을 뿐 협동이라는 주요 개념을 접목한 프로그램은 시도되지 않아 협동적 자연친화 교육의 필요성을 제기하였다. 이에 따라 협동적 자연친화 활동에 대한 개념 정의는 명확하지 않은 실정인데, 임은희(2012)는 공간의 제약이 적은 넓은 자연에서 집단 구성원들과 함께 자연에 대해 호기심을 가지고 관찰하며 구성원 모두 필요한 역할을 통해 서로를 지지해 주고 협동함으로써 공동의 목표에 도달하는 활동으로 정의하였다.

이에 본 연구에서는 협동적 자연친화 활동을 둘 이상의 유아가 함께 마음

과 힘을 모아 오감으로 자연을 느끼고 자연물을 활용하는 활동으로 정의한다.

2. 또래유능성

가. 또래유능성의 개념

영아기 사회관계는 가정에서 양육자와 관계형성이 주를 이루지만, 유아기가 되고 교육기관에서 다양한 또래를 만나게 되면서 유아의 사회관계는 더욱 확장된다. 또래와 성공적인 관계형성은 앞서 밝힌바와 같이 사회적 기술 습득과 적응력뿐만 아니라 인지, 창의성, 문제해결력, 언어능력 등의 전인적 발달에 도움을 줄 수 있어 중요성이 강조된다(정선희 등, 2010). 또한 Waters와 Sroufe(1983)에 의하면 취학 전 유아의 주요 발달과제는 또래 관계에 성공적으로 진입하고 능동적으로 참여하는 것으로 밝히며 또래관계의 중요성을 강조하였다(손승희, 이은혜, 2004, 재인용) 이를 반영하듯 국가 수준 유치원 교육과정인 「3~5세 연령별 누리과정」의 사회관계 영역에도 또래관계와 관련된 내용들 다수 포함되어 있다. 사회관계 내용 중 ‘친구와 사이좋게 지내기’와 ‘공동체에서 화목하게 지내기’, 또 ‘사회적 가치를 알고 지키기’의 세부내용 중 “친구와 어른께 예절 바르게 행동한다(4·5세)”, “다른 사람과 한 약속이나 공공 규칙을 지킨다(4·5세)”는 또래유능성의 하위 요인과 관계있는 내용이다(교육과학기술부, 2013).

또래집단에서 또래들과 관계를 형성하고 유지하는 것에 대한 중요성이 강조되면서 또래 사이에서의 유능성을 보이는 능력이 중요하다. Howers(1987)에 의하면 또래유능성은 또래와의 사회적 관계에서 성공적으

로 기능하는 것을 의미하는데, 일반적으로 사회적 유능성(social competence)이라는 용어와 혼용되어 사용 된다. 사회적 유능성은 또래관계에서 뿐만 아니라 모든 사회적인 맥락을 포함하는 개념인데 실제로 유아의 사회적 관계는 성인과의 상호작용도 많이 포함되어 있다. 그러나 유아기 또래관계의 중요성이 부각 되어 많은 연구자들은 또래관계를 유아가 경험하는 핵심적인 사회적 관계로 간주하여 사회적 유능성을 또래관계에 제한하여 다루거나(박주희, 2001; 도현심, 1994; Boyum & Parke, 1995; Hubbard & Coie, 1994; Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999; Pettit et al., 1998) 또는 또래와 상호작용에 초점을 두고 또래유능성이라는 용어를 사용하기 때문에(박주희, 2001; 김희진, 1998; 송정, 1999; MacDonald & Parke, 1984; Mize & Pettit, 1997) 사실상 또래유능성과 사회적 유능성이 구분 없이 사용되고 있어, 결국 또래관계에서의 사회적 유능성을 또래유능성으로 볼 수 있는 것이다.

또래유능성에 대한 개념을 박주희와 이은혜(2001)는 “또래와의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하며, 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력을 의미한다”로 정의하였다(p.223). 또 손승희와 이은혜(2004)는 또래관계를 효과적으로 유지하는데 필요한 여러 가지 능력과 기술을 함께 포함하는 개념으로 정의한다. 조을순(2008)은 또래와 수용적이고 우호적이며 긍정적인 관계 속에서 효율적이고 적합한 방식으로 또래와 상호작용하며, 자신의 목표를 달성하고 문제를 해결하는 능력으로 보았다.

박주희와 이은혜(2001)는 또래와의 사회적 상호작용에 초점을 둔 Katz와 McClellan(1997)의 연구를 바탕으로 한 취학 전 유아 또래유능성 척도 개발연구에서 또래유능성의 하위 구성요인을 사교성, 친사회성, 주도성 세 가지로 구분하였다. 이 세 가지 하위 요인을 살펴보면 첫째, 또래 집단에 잘 수용되며, 여러 유아들과 고루 잘 어울릴 수 있는 능력인 사교성이다(박주

회, 이은혜, 2001). 사교성은 유아가 자기 정서를 인식하고 적절하게 조절할 수 있는 능력이 생길 때 발달한다. 유아가 자기 정서를 잘 조절하여 적절히 표현하는 유아는 또래에게 인기가 있고 또래들이 함께 놀고 싶어 하며, 친구가 많고 다양한 친구들과 어울려 지내는 특성을 보인다(박순진, 2011; 위영희, 2004). 둘째, 다른 유아를 잘 도와주고 사이좋게 지내며, 갈등이 있을 때 이를 효과적으로 해결하는 친사회성이다(박주희, 이은혜, 2001). 친사회성은 다른 사람과 관계를 형성하고 유지하기 위해서 나타내는 긍정적 측면의 사회적 행동으로서 타인의 행복에 관심을 갖고 배려하는 심리적 특성이 행동으로 나타나는 것이다(박순진, 2011; Shaffer, 1999/2000). 셋째, 또래집단에서 자신의 의견을 효과적으로 주장하는 능력과 관계된 주도성으로 구성되어 있다. Kostelnik 등(2002/2005)에 따르면 유아기 주도성은 자율성과 책임감과 관련이 있다. 유아가 자유롭게 스스로를 표현하고 통제하며 타인에게 어느 정도의 영향을 미치게 되면 자신의 능력에 대한 긍정적인 감정을 발달시키게 된다. 책임감은 자기통제 학습과 학습전략과 관련되어 유아들이 자신의 활동 계획과 활동 내용, 활동 방법을 스스로 결정하여 활동하는 경험을 통해 자신의 능력과 행동에 대한 내재적 특성을 이해하면서 향상된다(박순진, 2011).

또래유능성에 관한 선행연구를 살펴보면 또래유능성에 관련된 변인들을 아동 개인 내·외적 요인, 부모의 변인, 형제관계, 교사와의 관계 등과 관련하여 진행되어 왔다(권연희, 2002; 김은경, 송영혜, 2007; 박주희, 2001; 박화윤, 안라리, 2005; 윤지은, 2011; 이종각, 문수백, 2011; 정지나, 2006, 황윤세 2006). 유아의 성에 대한 변인으로 여아가 남아보다 또래유능성이 더 높고, 긍정적 정서성과 긍정적 문제해결 전략을 가질수록 또래유능성이 더 높다(권연희, 2002). 어머니의 양육행동에서는 수용적 태도와 온정적이며 자율성을 격려할수록, 어머니의 긍정적 정서능력을 가질수록, 어머니가 또

래의 상호작용 관계에서 중개·감독 전략을 가질수록, 자녀가 또래관계에서 유능하도록 양육할수록 자녀의 또래유능성이 높았다(박주희, 2001; 김은경, 송영혜, 2001) 또한 형제가 없는 외동보다 형제가 2명일 때, 형제관계의 질이 높고 형제끼리 긍정적 정서표현을 할수록 또래유능성이 높았으며(박화윤, 안라리, 2005), 부모의 양육행동에서 자녀를 적절수준으로 통제하고 지지적으로 양육하면 자녀는 어머니의 표상을 긍정적으로 하고, 그것이 또래 표상에도 긍정적인 영향을 미쳐 또래유능성이 높은 것으로 나타났다(정지나, 2006).

이상의 연구를 종합 해 볼 때 또래유능성은 유아기 또래관계 형성에 중요한 영향을 미치는 것으로서 다양한 변인에 의해 영향을 받을 수 있다. 또래유능성의 개념은 “또래와의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하며, 또래관계 내에서 적합한 방식으로 자신의 목표를 달성하는 능력”(박주희, 이은혜, 2001, p.223)으로 정의하며 사교성, 친사회성, 주도성이 높고 또래 집단에서 잘 수용되는 것을 의미한다.

나. 또래유능성의 측정 방법

또래유능성은 주로 상호작용의 대상인 또래를 비롯한 타인의 판단에 근거하여 평가된다. 또래유능성을 평가하기 위해 다양한 방법이 개발되어 왔는데, 크게 행동 평정법과 사회성 측정법으로 구분 해 볼 수 있다(Asher & Hymel, 1981, 박주희, 2001, 재인용)

행동 평정법은 집단 내에서의 개인의 지위를 결정하는데 영향을 미치는 행동에 대한 정보를 제공해 주는 방법으로, 유아의 행동을 평정하는 주체에 따라 부모와 교사의 평정, 관찰법, 자기 보고의 방법 등이 포함된다(권연희, 2002).

첫째, 교사나 부모는 일상적 상호작용을 통해 유아를 관찰할 기회가 많고 정확한 정보를 가지고 있으므로 유아의 또래유능성을 평가하기 위한 중요한 정보원이 된다. 교사의 경우 여러 유아를 관찰할 기회가 많아 객관적으로 평정할 수 있어 신뢰도나 경제적 측면에서 유용하게 활용된다.

둘째, 관찰법은 오래 전부터 사용된 방법 중 하나로, 연구자가 자연적 상황이나 구조적 상황에서 유아의 행동을 직접 관찰하는 방법이다. 이 방법은 유아의 실제 행동에 기초하므로 객관적인 자료를 얻을 수 있다.

셋째, 자기 보고식 방법은 타인의 평정이나 관찰이 아닌 유아 스스로 평가하는 방법이다. 가상적 상황을 제시하여 그 상황에 적합한 해결책을 제시하도록 하여 사회적 상황에 대한 지식을 가지고 있는지 알아볼 수 있다. 이 방법은 다른 방법들이 측정하지 못하는 대인 관계에 대한 자신의 지각이나 타인과의 관계 적절성에 대한 아동 스스로의 관점을 설명하기에 유용한 방법이지만, 유아가 현실적 자아와 이상적 자아를 혼동하기 때문에 신뢰로운 자료인지에 대한 논란은 있다.

사회성 측정법은 유아의 또래관계를 집단 내의 다른 유아들이 평가하는 방법으로 유아에 대한 사회적 수용, 사회적 선호나 호감, 또는 배척의 정도에 대한 전반적인 자료를 제공한다(이은혜, 1995; 권연희, 2002, 재인용) 사회성 측정법은 한 집단의 유아들에게 집단 내에서 좋아하거나 싫어하는 유아를 지명하도록 하는 또래 지명법과 각 유아에게 집단의 모든 유아를 특정 기준에 따라 수용되는 정도를 평정하게 하는 또래 평정법으로 구분된다. 또래 지명법은 또래 집단 내에서 개인 아동의 사회적 지위와 위치를 파악하는데 효과적이다. 또래 평정법은 집단 내의 모든 대상에 대한 정보를 수집할 수 있고 동일한 대상을 반복 측정하여 결과를 얻기 때문에 유용한 방법이다(Schneider, 1993; 권연희, 2002, 재인용). 연구자가 필요로 하는 정보에 따라 적합한 방법을 선택해야 하지만, Hymel(1993)은 학령 전 유아

는 또래 지명법보다 또래 평정법이 더 신뢰롭다는 연구 결과를 발표하며 학령 전 유아의 경우 또래 평정법이 많이 사용되었다(권연희, 2002).

Daniels-Beirness(1989)는 약 3세경부터 동성 또래를 선호하는 경향이 나타나 연령이 증가할수록 학급 맥락에서 두드러지게 나타나는데, 이러한 경향은 사회성 측정법에 반영된다(박주희, 2001, 재인용) 동성과 이성 유아 모두를 대상으로 평정 할 경우 대부분 동성 또래로부터 긍정적 지명을 받게 되고, 이성 또래로부터 부정적 지명을 받는 경향이 있어, 또래 지명과 또래 평정 시에는 동성의 또래로 제한하여 실시하는 것이 신뢰로운 자료를 얻는 데에 더 효과적이다(권연희, 2002).

이상에서 살펴본 것과 같이 각각의 평가 방법들은 또래유능성에 대한 정보를 부분적으로 제공하고 있지만 어느 정도의 제한점을 가지고 있어 다양한 방법을 사용하여 또래유능성을 측정하는 것이 필요하겠다. 따라서 본 연구에서는 행동 평정법에서 교사 평정을 통한 또래유능성 평정과, 집단 내 유아들이 측정하는 사회적 측정법에서 또래 평정법을 통해 또래 관계를 평가함으로써 각각의 평정법들이 갖는 제한점을 극복하여 또래 평정결과에 대해 신뢰로운 정보를 얻고자 한다.

다. 또래유능성과 협동적 자연친화 활동

유아기에 또래유능성은 또래관계 형성에서 중요한 요인이고, 긍정적인 또래관계 형성은 유아의 전인적 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타나 또래유능성에 긍정적인 영향을 미치는 변인간의 관계연구 뿐만 아니라 프로그램을 개발하여 그 효과를 알아보는 연구들이 다양하게 시도되었다.

이미나(2009)는 상호작용적 독서치료 프로그램이 유아의 또래유능성에

유의미한 영향을 미친다는 연구결과를 발표하였고, 정세호(2010)는 또래협동에 기초한 신체활동 프로그램 개발 및 효과 연구를 통해 또래유능성 세 하위 요인 중 사교성과 주도성에 유의미한 효과를 나타낸다고 하였다. 또한 남녀 유아의 거친 신체 놀이와 또래유능성과의 관계 연구에서 거친 신체 놀이와 또래유능성은 유의미한 정적 상관관계가 있는데, 특히 남아의 사교성과 주도성에 정적 상관관계가 높은 것으로 나타났고(이지영, 2007). 박순진(2011)은 유치원에서의 협력활동 경험이 유아의 또래유능성 세 하위 요인 모두에서 유의미한 정적 상관관계가 있음을 연구했다. 유지숙(2012)은 자연체험 산책활동이 유아들의 또래 상호작용에 미치는 효과를 알아보는 연구에서 놀이 상호작용이 향상되고, 놀이 단절과 놀이 붕괴를 감소하는 효과가 있는 것으로 밝혔다. 이처럼 유아들은 또래유능성을 증진시키는 계획된 프로그램에 참여하면서 또래관계에 필요한 사회적 지식과 이해력을 풍부하게 습득하고, 사회적 기술력을 증진시키며 또래관계의 갈등 상황을 해결할 수 있는 능력을 향상시켜서 또래와 긍정적인 방향으로 지속적이고 우호적인 관계를 형성해 갈 수 있다(조을순, 2008).

그러나 협동적 자연친화 활동에 대한 선행연구와 자연친화 활동이 또래유능성에 미치는 선행연구는 거의 찾아보기 힘든 실정이다. 협동적 자연친화 활동 프로그램은 자연물을 탐색하고 활동에 참여하며 활동을 평가하는 과정에서 크고 작은 집단의 또래들과 함께 온정적이고 긍정적인 상호작용이 격려되고, 활동에 따라 공동의 목표를 위해 협력하는 기회를 통해 또래관계를 증진시킬 수 있을 것이다.

3. 정서지능

가. 정서지능의 개념

과거 인지발달을 중요시 하던 교육 분위기는 유아교육의 중요성을 인식시켰을지는 모르나 무분별한 조기교육이 유행처럼 번지면서 사회·정서를 강조하던 우리나라 유아교육의 전통은 방향을 잃게 되었다(이병래, 1997). 그러다 1990년대에 들어와 Salovey와 Mayer(1990, 1996)에 의해 정서지능(Emotional Intelligence)이라는 개념이 등장하면서 인간의 능력에 대한 새로운 관점을 제공하였다. Salovey와 Mayer(1990, 1996)는 학업성취나 직장에서의 업무를 수행하는데 필요한 능력으로 ‘정서지능’이 중요하다고 주장하였는데, 정서지능은 전통적인 지능지수의 한계를 넘어서며 사회적 지능인 정서지능의 중요성이 대두되었다(이병래, 1997).

정서지능의 개념이 성립된 과정을 살펴보면, Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능을 사회지능(social intelligence)의 하위영역으로 자신과 타인의 감정을 모니터하고, 이를 잘 변별하고, 그 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끌 수 있는 능력으로 정의하였다. Goleman(1995, p.95)은 Salovey와 Mayer의 초기 정서지능 개념을 대중화 시킨 학자로서, 그는 정서지능을 “사람들에게 동기를 부여 해 주고 절망적인 상황에서 의욕을 잃지 않게 하며, 순간적인 만족을 지연시킬 수 있게 한다. 기분을 조절하고 고뇌 때문에 사고능력이 방해를 받지 않게 하고, 감정이입과 희망을 키워주는 능력”이라고 정의하였다. 그 이후 Mayer와 Salovey(1997)는 자신들의 초기 견해를 보완·수정하여 “정서지능은 정서를 정확히 지각하고, 평가하고 표현하는 능력, 감정(feeling)이 사고를 촉진시키는 조건에서 그러한 감정에 접근

하거나 감정을 생성하는 능력, 정서와 정서적 지식을 이해하는 능력, 정서적 그리고 지적 성장을 증진시키기 위해 정서를 조절하는 능력 등을 포함한다”고 새롭게 정의 하였다.

이러한 정서지능 개념 성립의 과정을 바탕으로 국내 학자도 정서지능을 활발히 연구하여 개념을 정의하였다. 먼저 이영자, 이종숙, 신은수(1999)는 자신과 타인의 정서를 정확하게 인식하고 조절하는 능력과 다양한 문제 해결을 위하여 정서를 활용할 줄 아는 능력으로 정의하였다. 이병래(1997)는 정서지능을 “자신과 타인의 정서를 정확하게 지각·평가·표현하는 능력, 인식된 정서를 사고하고 이해하는 과정, 정서적·지적 성숙을 증진시키기 위해 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력과 관련된다”고 정의하였다(p.205). 또한 김경희(1998)는 “유아가 자신의 정서를 인식하고 적절히 표현하며, 상황에 따라 자신의 정서를 조절하는 능력, 목표를 추구하기 위하여 자신의 정서를 이용하는 능력, 감정이입을 통해 타인 정서를 인지하는 능력, 그리고 정서를 대인관계에서 이용하는 능력”으로 정의하였다(p.46)

이상의 정서지능 개념정의 가운데 본 연구에서는 김경희(1998)의 연구를 바탕으로 하며, 정서지능 하위 요인을 소개하면 다음과 같다. 첫째, 자기 정서의 인식 및 표현은 자신의 정서를 잘 인식하고 이를 상황에 맞게 적절히 표현하는 능력을 나타내는 것이다. 자신의 감정 상태를 파악하기 위한 자기 관찰을 정확히 하고, 자신의 정서를 평가하고 자신의 감정을 빠르게 인식하며, 자기 감정에 잘 반응 할 뿐만 아니라, 다른 사람에게 자신의 감정을 보다 잘 표현한다. 둘째, 감정 조절 및 충동 억제 는 부정적인 정서를 조절하고, 침착하고 계획적이며, 인내심을 갖고 자신의 충동을 억제 할 수 있는 능력이다. 이 요인이 발달되면 부정적 감정표현을 조절하고 스스로 진정하며 주의집중을 위해 감정 상태를 사용 할 뿐만 아니라 목표달성을 위해 감정, 생각, 행동을 조화시킨다. 또한 타인의 느낌과 행동에 영향을

주기위해 감정을 사용할 수 있고, 사회와 문화에서 허용하는 방법으로 정서를 표출할 수 있게 된다. 셋째, 자기 정서의 이용은 어려움을 참아내고 자신의 성취를 위해 노력할 수 있는 능력으로 이원영(1996)은 만족지연, 동기화 등을 포함한다고 하였다. Goleman(1995)은 주의집중, 인내심, 만족지연, 낙관성, 성취동기, 몰입 등으로 구성되는 생산적 결말을 위한 정서의 이용으로 설명하였다. 넷째, 타인 정서의 인식 및 배려는 타인의 감정 상태를 잘 이해하여 이에 적절하게 반응할 뿐만 아니라, 도움이 필요한 사람을 배려할 수 있는 감정이입 능력을 의미한다. 다섯째, 교사와의 관계는 교사에게 친근감을 잘 표현하고 잘 따르며, 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 능력이다. 끝으로 또래와의 관계는 친구와 쉽게 사귀고 어울릴 수 있는 능력이다.

정서지능의 중요성은 우리나라 국가수준 유아교육과정에서도 나타나는데, 「3~5세 연령별 누리과정」의 사회관계 영역에서 ‘나와 다른 사람의 감정 알고 표현하기’의 다양한 세부내용 들은 정서지능의 자기 정서의 인식 및 표현, 타인 정서의 인식 및 배려와 연관된다. ‘나의 감정 조절하기’의 세부내용 들은 정서지능 하위 요인 중 감정 조절 및 충동 억제와 자기 정서의 이용에 해당하고, ‘친구와 사이좋게 지내기’의 세부내용 들은 정서지능의 하위 요인 또래와의 관계에 해당한다. 또한 ‘공동체에서 화목하게 지내기’의 세부내용 “교사 및 주변사람과 화목하게 지낸다(3·4·5세)”는 정서지능의 교사와의 관계와, ‘사회적 가치를 알고 지키기’의 세부내용 “다른 사람의 생각, 행동을 존중한다(4세)”, “다른 사람을 배려하여 행동한다(5세)”는 정서지능의 타인 정서의 인식 및 배려와 관련 있고, “친구와 어른께 예절 바르게 행동한다(4·5세)”는 정서지능의 또래와의 관계에 해당한다고 볼 수 있다(교육과학기술부, 2013).

1990년대 이후 정서지능이 소개되고 중요성이 강조되면서 유아의 정서지

능과 관련된 변인 연구도 활발히 이루어져 왔다. 정서지능에 영향을 미치는 관련변인으로 유아의 개인 내·외적 요인과, 부모, 교사요인 등과 관련되어 진행되어 왔다(김경희, 황혜정, 1999; 김인희, 2011; 장현주, 2004; 지성애, 정재은, 2011). 김경희, 황혜정(1999)은 유아 연령이 증가 할수록 정서지능 전체 하위 요인이 높은 정적 상관관계가 있고, 성에 따른 정서지능 차이는 남아, 여아 모두 또래와의 관계를 제외한 모든 하위요인과 정서지능 전체 점수에서 유의미한 차이가 있으며, 여아가 남아에 비해 더 높은 정서지능을 보이는 것으로 연구 하였다. 또한 가정의 월 수입과 아버지의 직업수준에 따른 요인은 정서지능에 유의한 차이를 보이지 않았으며, 어머니의 취업수준에 따른 정서지능의 영향은 자기 정서의 이용, 타인 정서의 인식 및 배려, 감정 조절 및 충동 억제 요인에서만 차이가 있었는데 일관된 차이는 없었다. 끝으로 형제순위에 따른 정서지능은 전체 점수에서는 차이가 없었지만 교사와의 관계에서의 유의한 차이를 보여 첫째 형제가 교사와 더 원만한 관계를 가짐을 알 수 있다. 김인희(2011)는 연구를 통해 어머니의 양육 스트레스가 낮을수록 정서지능 하위 요인 중 자기 정서의 이용, 타인 정서의 인식 및 배려, 자기 정서의 인식 및 표현, 교사와의 관계, 또래와의 관계가 높은 부적 상관관계를 보이고, 어머니의 양육효능감이 높을수록 정서지능도 높은 정적 상관관계를 보인다고 밝혔다. 장현주(2004)는 정서지능에 영향을 미치는 여러 변인 연구를 통해 유아의 사회적 능력, 자기조절 능력, 기질, 인지능력, 보육시설의 교수-학습 환경 모두 정서지능에 유의미한 영향을 미친다는 연구를 하였고, 지성애, 정재은(2011)에 의하면 유아의 인지능력이 높고 또래 상호작용이 원만 할수록, 또 교사-유아 관계가 원만 할수록 정서지능이 높다고 하였다.

이상의 연구를 종합 해 볼 때 정서지능은 대인관계, 학업성취 전반적인 영역에 영향을 미치는 사회적 지능으로 여러 가지 다양한 변인과 관계를

보인다. 정서지능은 자신의 정서를 인식하고 표현하며, 감정을 조절하고 충동을 억제하며 자신의 정서를 이용하는 능력이다. 또한 타인의 정서를 인식하고 배려하며 교사 및 또래와 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력이다.

나. 정서지능과 협동적 자연친화 활동

정서지능은 전인적 발달에 중요한 영향을 미치는 사회적 지능으로 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는 변인간의 관계연구 뿐만 아니라 프로그램을 개발하여 그 효과를 알아보는 연구가 다양하게 시도되었다.

최근 자연친화 활동의 필요성이 대두되면서 자연친화 활동이 정서지능에 미치는 영향에 대한 연구가 증가하고 있고, 정서지능 향상을 위해 자연친화 활동이 효과적이었다는 연구가 다수 이루어지고 있는 추세이다. 김미경(2011)은 산책을 통한 자연친화 교육을 실시한 유아들이 실시하지 않은 유아에 비해 정서지능의 모든 하위 요인에서 유의미한 결과를 나타낸 것으로 밝혔고, 김신영(2006)은 바깥놀이를 통한 자연친화 교육이 유아의 정서지능 모든 하위 요인에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보고 하였다. 또한 최성애(2010)는 유아들이 10주간 자연명상활동을 실시한 결과, 감정이입이 잘 되어 친구와 다툼이 줄어들면서 정서지능 전반에서 유의한 효과가 나타났음을 연구하였다. 뿐만 아니라 협동 활동이 유아의 정서지능에 미치는 효과연구도 이루어졌는데, 협동 활동 프로그램을 개발하여 효과를 검증한 이나영(2008)의 연구에서도 정서지능의 모든 하위 요인에서 유의한 효과를 나타낸 것으로 밝혀졌다.

이뿐 아니라 협동을 강조한 교육 프로그램을 통해서도 유아의 정서지능이 향상되는 것으로 나타났다. 즉, 협동적 미술활동이나 협동적 신체활동 등을 통해 정서지능 향상에 유의한 결과를 나타냈는데, 구체적으로 조을순

(2008)은 협동미술활동이 정서지능 하위 요인 중 타인 정서의 인식 및 배려, 교사와의 관계, 또래와의 관계에서 높은 점수를 보였다고 연구하였고, 이지숙(2011)은 통합적 극놀이 활동이 정서지능의 모든 하위 요인에 영향을 주는 것으로 밝혔다.

다양한 선행연구를 통해 자연친화 활동과 협동 활동들이 정서지능에 효과를 나타내고 있음을 알 수 있는데, 자연친화 활동에 협동적 방법이 포함된 프로그램을 통해 정서지능의 효과를 살펴 본 연구는 거의 전무하다. 오늘날 교육적 대안으로 제시된 자연친화 활동에 또래와 함께 상호작용 하고 협력하는 경험을 병행한 협동적 자연친화 활동이 이루어진다면 더욱 더 효과적인 정서지능의 향상을 기대할 수 있을 것이다. 다양한 크기 집단의 또래와 함께 자연물을 탐색하고, 활동하고, 평가하는 과정에서 자신의 정서를 표현하면서 동시에 다른 사람의 정서를 인식하는 경험을 갖고, 다른 사람을 배려하며 협동하는 경험은 자연스레 교사 및 또래와 관계가 향상되고 동시에 정서지능의 여러 하위 요인들에 보다 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 예측 할 수 있다.

4. 또래유능성과 정서지능의 관계

유아의 정서지능은 사회화과정 속에서 다양한 관계형성을 경험하면서 발달하게 된다. 정서지능 발달에 영향을 주는 요인으로는 개인 내적 변인으로 인지능력, 사회적 능력, 성, 기질 등이 영향을 미치며, 대인관계 변인으로는 부모에 대한 다양한 요인이나, 교사요인이 있다. Harris와 Saarni(1989)에 따르면 이 가운데 정서지능에 큰 영향을 미치는 변인은 인지능력과 사회적 능력이다(김경희, 1998). 우수경과 최기영(2002)의 정서능

력과 관련변인간의 구조분석 연구에 의하면 유아의 정서능력에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 유아의 사회적 능력으로 나타났고, 동시에 정서능력도 사회적 능력에 영향을 미치는 것으로 나타나 정서능력과 사회적 능력 간의 상호 연관성을 입증하였다.

Salovey와 Mayer(1990)는 성장기의 다양한 경험과 교육을 통해 정서지능이 발달 될 수 있다고 하였다. 성장기의 다양한 경험과 교육은 유아교육기관에서 또래와 관계를 맺고 상호작용 하는 기회를 통해 이루어질 수 있다. 임미혜(2005)의 정서지능에 따른 또래 간 인기도 연구에서 정서지능이 높은 유아가 정서지능이 낮은 유아에 비해 또래관계에서 인기가 더 높은 것으로 나타났다. 이것은 정서지능이 높은 유아가 자신의 감정을 정확하게 파악하고 또래 정서를 더 공감 할 수 있으며, 또래의 감정 신호에 적절한 반응을 할 수 있게 되면서 또래와 상호작용 관계에서 긍정적인 지위를 가지게 되기 때문이다. 이것은 또래에게 인기가 없는 유아들이 정서적 기술의 결핍으로 인해 또래와 긍정적인 관계를 맺지 못하는 것으로 해석 될 수 있다. Goleman(1995)은 자신의 연구에서 학급에서 또래 지위는 정서지능과 밀접한 관계가 있다고 하였는데, 정서기술이 결핍된 유아는 또래의 정서를 읽거나 반응하는데 서투르며 친구를 사귀기 위해 접근하는 것이 쉽지 않고, 다른 유아를 즐겁게 하는 방법도 모르며 또 다른 유아들에게 그리 매력적으로 보이지 않게 한다고 밝혔다.

한편, 유아의 또래유능성과 정서지능과의 관계를 연구한 자료에서는 또래유능성과 정서지능의 모든 하위 요인 간에 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 특히 또래유능성의 하위 요인 중 친사회성과 정서지능 하위 요인 중 타인 정서인식 및 배려가 가장 높은 정적 상관을 보이고 있다는 결과를 통해 다른 사람의 정서를 인식하고 배려를 잘 할수록 친사회성이 높아 또래관계를 원만히 형성할 수 있다는 것을 알 수 있다(김영희, 2006).

이처럼 또래유능성과 정서지능은 높은 상관관계가 있고, 유아 사회관계와 전인발달에 큰 영향을 미치고 있다. 또래관계 형성에 높은 영향력을 보이는 또래유능성과 정서지능은 유아기 발달상황이 성장 후에 대인관계에도 영향을 끼친다는 선행연구들을 비추어 볼 때, 긴밀한 연관을 가지고 형성되는 또래유능성과 정서지능의 조화로운 발달이 유아기에 꼭 필요함으로 인식된다.



Ⅲ. 협동적 자연친화 활동 프로그램의 개발절차

1. 협동적 자연친화 활동 프로그램의 개발진행 절차

유아의 또래유능성과 정서지능을 향상시키기 위한 협동적 자연친화 활동 프로그램을 개발하기 위하여 다음과 같은 과정을 거쳐서 진행하였다.

첫째, 협동적 자연친화 활동에 관한 문헌연구를 실시하였다. 먼저 자연친화 활동에 대해 이론적 고찰과 다양한 자연친화 활동 실제에 대한 선행연구를 고찰하였다. 또한 협동에 대한 이론과 선행연구(이나영, 2008; 이수련, 2009)를 고찰하면서 자연친화 활동에 협동적인 요소를 접목 할 수 있도록 하였다. 자연친화 활동은 생태교육에 대한 이론적 고찰(임갑빈 외, 2004; 임재택, 2003)과 산책 및 자연체험 활동의 실제에 대한 문헌연구(부산시교육청, 2011; 붉나무, 2005; 하정연 외, 2012), 다양한 선행연구(권은희 이기현, 2004; 박윤자, 2011; 이성민 2012; 이행선, 2011) 등을 바탕으로 살펴보았다. 또한 교육인적자원부(2006) '사회성 발달을 돕는 협동 활동' 자료를 참조하여 협동적 자연친화 활동 프로그램의 방향을 모색하였다.

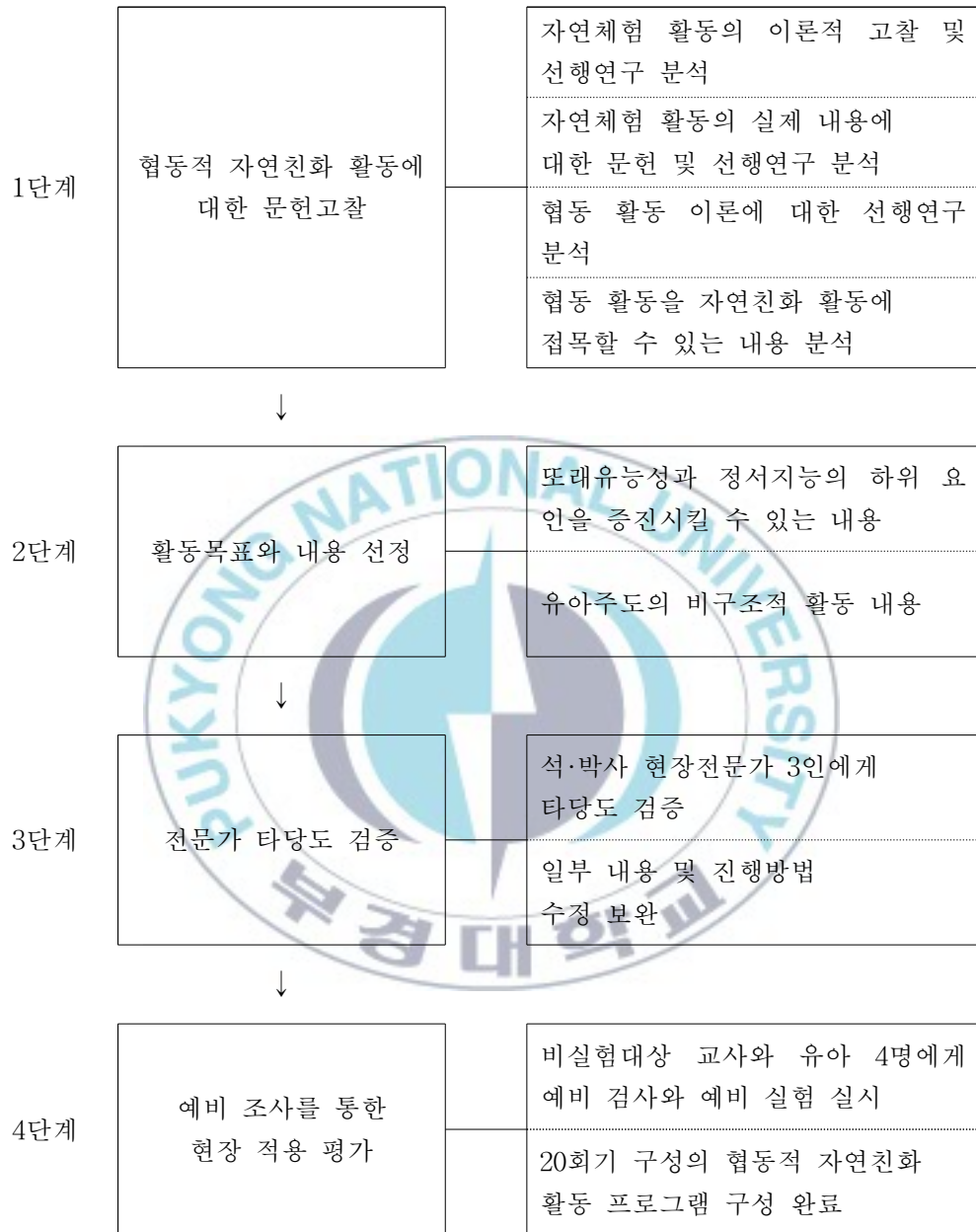
둘째, 프로그램의 구성 체계를 마련하기 위해 또래유능성과 정서지능을 증진 시킬 수 있는 내용을 추출하여 활동 목표와 내용을 선정하였다. 또래유능성과 정서지능의 하위 요인을 증진할 수 있는 자연친화 활동에 협동적인 요소를 포함시키되, 비구조적이고 유아 주도적으로 이루어질 수 있는

활동들로 구성하였다. 활동에 사용된 자연물은 쉽게 접할 수 있고 유아들의 흥미와 상호작용 증진에 도움이 되는 소재로 선정하였다.

셋째, 본 연구자가 계획한 20회기 협동적 자연친화 활동 프로그램이 본 연구에 적합한지 타당도를 검증받기 위해, 5월 현장 전문가 3인에게 타당도 검사를 의뢰하였다. 현장경력 12년 이상의 박사과정의 대학 강사, 석사학위를 소지한 현장경력 16년의 원감, 석사학위 소지의 현장경력 12년의 교사에게 20회기 협동적 자연친화 활동 프로그램이 연구의 목적에 맞는지, 구성이 적절한지, 만5세 수준에 맞는지 등에 대한 검증과정을 거쳤다. 그 결과 활동내용이 다소 구조적이거나, 실시 장소의 근접성이 떨어지는 이유로 프로그램 활동내용 2가지를 교체하고 진행 방법을 구체적으로 보완하며, 프로그램 회기 진행순서를 재배치하는 등의 수정 후 협동적 자연친화 활동 프로그램을 완성하였다.

넷째, 현장 전문가 타당도 검증을 통해 수정·보완된 활동 프로그램 실제 진행에 앞서 예비 검사 및 예비 실험을 실시하였다. 본 실험이 이루어질 D유치원과 유사한 교육환경을 가지고 있으며, 교사의 경력과 학력이 유사한 Y유치원을 대상으로 예비 검사 및 예비 실험을 실시하였다. Y유치원 교사에게 예비 검사를 실시한 결과, 정서지능 평정에 대해 교사가 정확히 숙지할 수 있도록 안내 하는 것이 필요하였다. 예비 검사는 2013년 5월 27일 ~ 2013년 5월 28일 사이에 Y유치원 만5세 유아 4명(남아 2명, 여아 2명)에게 본 실험에서 적용될 협동적 자연친화 활동의 일부를 발췌하여 2회 적용하였다. 예비 실험 결과, 본 연구에서 실시되는 협동적 자연친화 활동은 프로그램의 활동 목적과 목표와 맞는 내용이었고 활동시간에 있어서도 무리가 없는 것으로 나타나 본 실험에서도 그대로 적용하기로 하였다.

본 연구에서 사용된 협동적 자연친화 활동 프로그램 개발진행 절차를 도식화하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 「협동적 자연친화 활동 프로그램」 개발 과정

2. 협동적 자연친화 활동 프로그램의 목적과 목표

본 프로그램의 궁극적인 목적은 자연물을 활용하여 또래와의 상호작용을 증진키는 협동적 자연친화 활동 프로그램을 구성하여 또래유능성과 정서지능 향상으로 또래관계를 원만히 하는데 있다. 이에 관련된 선행연구 및 문헌고찰을 토대로 하여 본 연구에서 개발한 또래유능성과 정서지능 향상을 위한 협동적 자연친화 활동 프로그램의 구체적 목표는 다음과 같다.

첫째, 협동적 자연친화 활동 프로그램을 통해 또래와 함께 활발한 상호작용 기회를 가진다.

둘째, 협동적 자연친화 활동 프로그램을 통해 사교성과 주도성을 높인다.

셋째, 협동적 자연친화 활동 프로그램을 통해 친사회적 행동을 증진시킨다.

넷째, 협동적 자연친화 활동 프로그램 경험하며 자신의 정서를 인식하고 표현하며 자기 정서를 적절히 이용한다.

다섯째, 협동적 자연친화 활동 프로그램을 통해 감정을 조절하고 충동을 억제하는 경험을 가진다.

여섯째, 협동적 자연친화 활동 프로그램을 통해 다른 사람의 정서를 인식하고 배려하는 능력을 기른다.

일곱째, 다양한 협동적 자연친화 활동 프로그램을 경험하며 또래 및 교사와의 관계를 증진한다.

3. 협동적 자연친화 활동 프로그램 구성 및 내용

또래유능성과 정서지능 증진을 위해 하정연 외(2012)의 ‘아이들과 함께하는 산책’, 붉나무(2005)의 ‘사계절 생태놀이’ 외 관련 문헌들과 관련 선행연구들을 참조해서 총 20회기의 프로그램이 구성되었다.

각 회기별 활동마다 도입 단계에서는 활동에 관심을 증진시키기 위한 상호작용이나 본 활동을 위한 준비과정을 가지며, 활동을 위한 사전 준비를 하였다. 전개 단계에서는 활동에 따른 장소에서 자연물을 이용하여 둘 이상의 집단이 마음을 나누거나 정서를 표현하는 활동을 경험하도록 하였다. 마무리 단계에서는 활동을 회상하고 활동에 참여하며 자신의 느낀 점을 소개하면서 정서를 인식하도록 하였다.

협동적 자연친화 활동 프로그램의 구체적인 내용은 <표 1>과 같으며, 협동적 자연친화 활동 프로그램 계획안의 예는 <표 2>와 같다.

<표 1> 협동적 자연친화 활동 프로그램 회기별 내용

순	장소	활동명	활동내용	주요 관련요인
1	놀이터	모래로 표현해요	짝에게 모래로 기분을 그리고 하고 싶은 이야기를 전달하기	◆친사회성 ▲자기정서의 인식 및 표현
2	유치원 주변	토끼풀 액세서리	짝지에게 토끼풀로 액세서리를 만들어 꾸며준 후 패션쇼하기	◆친사회성 ▲타인 정서의 인식 및 배려
3	산	우리는 들꽃박사	팀별로 들꽃을 하나씩 선정하여 탐색하고 도감 만들기	◆주도성 ▲또래와의 관계
4	유치원	창포로 건강해져요	창포를 관찰하고 창포물에 짝지의 얼굴, 머리카락, 발 씻어주기	◆친사회성 ▲타인 정서의 인식 및 배려
5	유치원 주변	나뭇잎 가면놀이	나뭇잎으로 표정이 담긴 가면을 만들어 놀이하기	◆사교성 ▲자기 정서의 인식 및 표현
6	숲	나무가 인도하는 길	나무 사이에 줄을 연결하여 눈을 감고 줄만 잡고 이동하기	◆사교성 ▲감정 조절 및 충동 억제
7	숲	솔방울 주고받기	짝지가 솔방울을 잘 받을 수 있도록 배려하며 던져주고 받기	◆사교성 ▲자기 정서의 이용
8	놀이터	자연물 손수건 만들어요	손수건 한쪽에 자연물을 올리고 찍어 탁본한 손수건 친구에게 선물하기	◆사교성 ▲자기 정서의 인식 및 표현
9	유치원 주변	비 오는 날 산책해요	비오는 날 산책하며 빗소리를 듣고 친구에게 마음 전하기	◆친사회성 ▲자기 정서의 인식 및 표현
10	유치원	우리는 텃밭요리사	텃밭에서 상추 부추 등을 따서 즉석에서 팀별로 샐러드 만들어 먹기	◆사교성 ▲또래와의 관계

순	장소	활동명	활동내용	주요 관련요인
11	놀이터	물길을 만들어요	팀별로 협동하여 모래와 물로 물길 만들기	◆주도성 ▲자기 정서의 이용
12	유치원 주변	나뭇잎 떼기 가위바위보	팀을 나누어 가위 바위 보로 나뭇잎 떼기	◆친사회성 ▲감정 조절 및 충동 억제
13	유치원	모듬 나무가 있어요	모듬별로 유치원의 나무를 하나 씩 골라 관찰 후 도감 만들기	◆주도성 ▲또래와의 관계
14	바닷가	우리는 모래조각가	팀이 함께 만든 설계도에 맞게 모래작품 만들기	◆주도성 ▲또래와의 관계
15	유치원	봉숭아 물들이기	짜지 손톱에 봉숭아 물을 들여주며 상호작용 하기	◆사교성 ▲또래와의 관계
16	산	조심조심 돌맹이 탐 쌓기	팀 구성원과 돌맹이 탐을 하나씩 쌓으며 소원 빌기	◆친사회성 ▲감정 조절 및 충동억제
17	넷가	수생곤충을 관찰해요	팀을 나누어 수생식물을 채집하고 관찰한 후 도감만들기	◆주도성 ▲또래와의 관계
18	숲	자연 색 파레트	팀별로 색깔 종이 파레트에 해당하는 색의 자연물을 찾기	◆주도성 ▲자기 정서의 이용
19	산	몸짱 마음 짱 등산해요	등산하며 만나는 등산객에게 인사하고 친구와 느낌나누기	◆사교성 ▲타인 정서의 인식 및 배려
20	숲	작은 숲을 만들어요	팀별로 자연물을 주워 광목위에 작은 숲 구성하기	◆친사회성 ▲타인 정서의 인식 및 배려

◆ 또래유능성의 하위 요인 / ▲ 정서지능의 하위 요인

<표 2> 협동적 자연친화 활동 프로그램의 활동 계획안 예시

활동명	모래로 표현해요	일시 (회기)	2013년 6월 5일 (1회기)
장소	놀이터	자연 물	모래
집단 형태	2인 1조	자료	모래
관련 요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 자기 정서인식 및 표현, 타인 정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동 목표	·모래를 이용하여 짝에게 자신의 정서를 표현한다. ·짝의 정서를 이해하고 짝에게 마음을 표현하며 친밀감을 갖는다.		
도입	·앞으로 진행하게 될 협동적 자연친화 활동을 소개한다. ·활동에 참여하는 학급 구성원이 자신을 소개하며 활동에 참여하는 각오를 이야기한다. ·2명씩 짝을 정한다.		
전개	·짝과 모래를 관찰하고 모래를 만지며 감정을 표출한다. - 모래를 마음대로 만져보며 기분 좋은 것을 표현 해 봅시다. - 화나 났다면 어떻게 할 수 있을까요? ·짝과 손가락으로 자유롭게 그림을 그린다. ·모래에 자신의 기분을 그려보고 이유를 서로 이야기 나눈다. - 지금 내 기분을 모래에 그림으로 그려봅시다. - 어떤 기분인지, 왜 그런지 친구와 이야기 해 봅시다. ·다른 친구들에게 짝의 기분과 상황을 소개한다. - 다른 친구에게 내 친구의 기분을 이야기 해 봅시다. ·짝에게 하고 싶은 말을 모래에 그림과 글로 표현한다. - 내 짝에게 하고 싶은 말을 모래에 글과 그림으로 표현 해 봅시다. ·선생님에게 하고 싶은 말을 모래에 그림과 글로 표현한다. - 선생님에게 하고 싶은 말을 모래에 글과 그림으로 표현 해 봅시다.		

마무리	·오늘의 활동을 통해 자신의 기분 변화를 소개한다. ·나에게 표현한 짝의 마음을 소개하고, 느낌을 이야기한다.
평가	협동적 자연친화 활동 프로그램의 첫 1회기 활동시간 이었다. 평소 자연친화 활동은 자주 접했지만, 본 프로그램은 또래와 마음을 나누고 공감하고, 배려하는 과정에 초점을 두고 진행하는 것에 염두를 두었다. 평소 친한 친구들과 활동방법에 따라 놀이하며 상호작용을 하다가 짝을 임의로 바꾸어주었던 데다가 내 마음을 모래에 그리며 표현하고 친구의 마음을 들어보고 적절히 반응하는 것에 어색하였다. 거기에 흥미롭고 역동적인 활동방법이 있는 것이 아니다보니 집중력이 떨어져 모래로 장난치는 경우도 있었다. 앞으로 활동을 꾸준히 진행하면서 짝도 계속 바꾸어주고 서로 정서를 표현하고 배려하는데 익숙해 지면 좋을 것 같다.
활동 사진	

IV. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 부산광역시 해운대구에 위치한 D유치원에 재원 중인 만 5세 유아 2학급 55명(남아 29명, 여아 26명)을 협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하는 실험집단으로, D유치원과 비슷한 교육과정을 운영하는 인근 L유치원 만 5세 유아 2학급 55명(남아 28명, 여아 27명)을 비교집단으로 선정하였다. 연구대상 유아의 성별분포를 살펴보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구대상 유아의 일반적 특징

(N=110)

구 분	남아	여아	합계	월령 (표준편차)	<i>t</i>
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>N</i> (%)		
실험집단	29(52.7)	26(47.3)	55(100.0)	70.65(3.65)	0.73
비교집단	28(50.9)	27(49.1)	55(100.0)	70.11(4.13)	
합계	57(51.8)	53(48.2)	110(100.0)		

실험집단과 비교집단은 평소와 같이 각각 3~5세 연령별 누리과정에 기

초한 교육과정을 실시하였는데, 이 중 실험집단에서는 교육과정 운영에 협동적 자연친화 활동 프로그램을 추가로 실시하였다. 실험집단과 비교집단 교사는 모두 유아교육을 전공하고 현장 경력은 실험집단 담임교사는 7년, 4년, 비교집단 담임교사는 14년, 7년이였다.

2. 연구 도구

본 연구는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성과 정서지능에 미치는 영향을 알아보기 위하여 또래유능성과 정서지능을 측정하였다. 그 중 또래유능성은 교사 평정과 또래 평정에 의한 두 가지 방법을 사용하여 측정하였다. 이상의 변인들을 측정하기 위해 사용한 방법과 도구는 다음과 같다.

가. 유아의 또래유능성

(1) 교사 평정

교사의 평가를 통해 유아의 또래유능성을 측정하기 위하여 박주희와 이은혜(2001)가 개발한 또래유능성 척도를 사용하였다. 또래유능성 척도는 사교성, 친사회성, 주도성 세 개 하위 요인 별로 5문항씩 총 15개 문항으로 구성되어 있다. 이 척도는 평소 유아를 관찰한 내용을 토대로 유아의 행동과 일치하는 정도를 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’까지 5점 척도로 평정하고, 내적 합치도에 의한 신뢰도 계수인 Cronbach's α 는 .91이였다. 하위 요인별 조작적 정의, 문항번호와 수, 신뢰도 계수는 다음

<표 4>에서 제시된 바와 같다.

<표 4> 또래유능성 척도의 하위 요인별 조작적 정의와
문항번호, 문항 수 및 신뢰도 계수

하위 요인	조작적 정의	문항번호	문항 수	신뢰도 계수
사교성	여러 유아와 잘 어울리고 또래로부터 잘 수용되는 것	3, 6, 9, 12, 15	5	.85
친사회성	또래에게 민감하고 긍정적인 방식으로 반응하는 것	2, 5, 8, 11, 14	5	.82
주도성	또래를 주도적으로 이끌며 자신의 주장을 효과적으로 표현하는 것	1, 4, 7, 10, 13	5	.85
계			15	.91

(2) 또래 평정

또래의 평가에 기초한 유아의 또래유능성을 측정하기 위하여, 유아가 또래집단에 얼마나 잘 수용되는지 측정하기에 적절한 것으로 여겨지는 성별 표정카드를 제작하였다. 이를 위해 각 유아 별로 개별 면접을 실시하여, 유아에게 자신이 속한 학급의 모든 동성 유아의 사진을 한 장씩 보여주면서 그 유아와 함께 놀고 싶은 정도를 3점 척도로 평정하도록 하였다. 또래 평정의 대상을 동성 아동으로 제한한 것은 이성 아동에 대한 평정이 부정적이라는 지적(Asher & Hymel, 1981; Daniels-Beirness, 1989; 권연희, 2002, 재인용)에 근거한 것이다. 그리고 언어적 능력과 수줍음이 아동의 응답을

제한할 가능성을 최소화하기 위하여 성별 표정 그림카드를 이용해서 동성 친구 사진을 보여준 후 놀고 싶으면 ‘웃는 얼굴(3점)’ 보통이면 ‘무표정 얼굴(2점)’, 놀고 싶지 않으면 ‘짜그린 얼굴(1점)’을 선택하도록 하였다.

학급별로 남녀 유아 수가 서로 다를 수 있기 때문에 각 유아가 학급 친구들과 받은 점수를 합하여 총점을 산출한 후, 이를 학급 동성 친구의 수로 나누어 또래 평정 점수를 산출하였다. 따라서 가능한 또래 평정 점수 범위는 1.00~3.00이며, 점수가 높을수록 또래 집단에 잘 수용된다는 것을 의미한다.

나. 유아의 정서지능

유아의 정서지능을 측정하기 위한 도구로는 Goleman(1995)이 제시한 자기 정서의 인식, 정서의 조절과 통제, 잠재능력의 개발을 위한 동기화, 타인과의 감정이입, 대인관계 능력 등의 5가지 정서지능의 하위 요인을 토대로 김정희(1998)가 제작한 ‘교사용 유아 정서지능 평정척도’를 사용하였다.

교사용 유아 정서지능 평정척도는 자기 정서의 인식 및 표현, 감정 조절 및 충동 억제, 자기 정서의 이용, 타인 정서의 인식 및 배려, 교사와의 관계, 또래와의 관계 등 6개 하위 요인, 총 50개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항들은 상호 반대되는 두 개의 진술문으로 기술되어 있다. 이 척도는 평소 교사가 유아를 관찰한 내용을 근거로 하여 유아의 행동과 일치하는 정도를 5점 척도에 평정하도록 되어 있으며, 내적 합치도에 의한 신뢰도 계수인 Cronbach's α 는 .96이다. 하위 요인별 조작적 정의와 문항번호, 문항 수, 신뢰도 계수는 다음 <표 5>에서 제시된 바와 같다.

<표 5> 정서지능 척도의 하위 요인별 조작적 정의와
문항번호, 문항 수 및 신뢰도 계수

하위 요인	조작적 정의	문항번호	문항 수	신뢰도 계수
자기 정서의 이용	스스로 성취를 위해 노력하며 실패하더라도 여러 번 시도하고 좋은 결과를 얻기 위해 노력하는 자기 동기화의 능력	18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	12	.92
타인 정서의 인식 및 배려	타인의 감정 상태를 이해하여 이에 적절하게 반응하며 도움이 필요한 사람들을 배려할 수 있는 감정이입 능력	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48	10	.90
자기 정서의 인식 및 표현	자신의 정서를 잘 인식하고 이를 상황에 맞게 적절히 표현하는 능력	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.93
감정 조절 및 충동 억제	부정적 정서를 잘 조절하고 침착하고 계획적이며 인내심을 갖고 자신의 충동을 억제할 수 있는 능력	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21	9	.78
교사와의 관계	교사에게 친근감을 표현하고 잘 따르며 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 능력	10, 40, 41, 42, 43	5	.85
또래와의 관계	친구와 쉽게 사귀고 어울릴 수 있는 능력	45, 46, 47, 49, 50	5	.87
계			50	.96

3. 연구 절차

본 연구는 계획수립, 이론적 고찰, 프로그램 개발, 프로그램 타당도 검사 및 예비 조사, 검사자 훈련, 사전 검사, 교사교육, 실험처치, 사후 검사 순으로 실시되었다.

가. 예비 조사

(1) 예비 검사

본 연구의 실험대상이 아닌 Y유치원 만 5세 유아 4명(남아 2명, 여아 2명)을 대상으로 또래유능성과 정서지능에 대한 예비 검사를 실시하였다.

예비 조사를 실시한 Y유치원은 본 실험이 이루어지는 D유치원과 유사한 교육환경을 가지고 있으며, 교사의 경력과 학력도 유사하였다.

또래유능성과 정서지능 교사 평정 척도는 개인당 5분~10분 정도 소요되었는데, 예비 검사 중 정서지능 평정에서의 평정방법에서 해당문항과 반대되는 의미의 쌍으로 구성된 문장을 읽고 유아의 행동과 일치하는 정도에 따라 평정하는 방법에 대해 교사가 어려워하는 경우가 있어 평정방법에 대한 안내가 필요하였다.

또한 유아들을 대상으로 한 또래유능성 또래 평정은 개인당 2분~3분 정도 소요되었고, 검사 내용에 대해 유아들의 높은 관심과 흥미를 나타내었다. 예비 검사를 통해 또래 평정을 할 때 그림 카드를 선택하는 과정에서 정답이 있는 것이 아니고 자신의 솔직한 마음을 표현하도록 격려하는 것이 필요 하다고 판단되었다.

(2) 예비 실험

본 연구에서는 유아의 또래유능성과 정서지능 향상을 위한 협동적 자연친화 활동 프로그램의 현장 적용에 대한 적절성 여부와 유아들의 프로그램에 대한 반응을 알아보기 위하여 예비 실험을 실시하였다. 전문가 타당도 검증은 통해 수정·보완된 활동 프로그램을 본 연구의 실험대상이 아닌 Y유치원 만 5세 유아 4명(남아 2명, 여아 2명)을 대상으로 본 실험에서 적용될 협동적 자연친화 활동 프로그램의 일부를 발췌하여 2회 적용하였다. 예비 실험 결과, 본 연구에서 실시되는 협동적 자연친화 활동 프로그램은 활동 목적과 목표에 맞는 내용이었고 활동시간에 있어서도 무리가 없는 것으로 나타나 본 실험에서도 그대로 적용하기로 하였다.

나. 검사자 훈련 및 교사교육

(1) 검사자 훈련

실험집단과 비교집단 담임교사 4명에게 또래유능성과 정서지능 검사 도구의 목적과 내용을 소개하고, 검사방법에 대한 훈련을 실시하였다.

검사자에게 측정하고자 하는 또래유능성과 정서지능의 개념 및 하위 요인을 소개하고, 각 변인의 검사지를 안내하였다. 특히 정서지능의 검사지의 경우 긍정과 부정에 대한 5점 리커트 척도가 아닌, 예시문의 긍정 수치에 따른 5점 양적 척도임을 사전에 안내하며 정확히 평정 할 수 있도록 도왔다.

(2) 실험집단 교사교육

실험집단 교사교육은 협동적 자연친화 활동 프로그램이 적용되기 전, 그리고 프로그램 진행과정 중에도 지속적으로 이루어졌다. 프로그램이 적용

되기 전 교사교육은 2013년 6월 3일 ~ 2013년 6월 4일 사이에 2회에 걸쳐 이루어졌다. 또 프로그램이 진행되는 과정 중에도 계속적으로 진행 방향에 대한 협의 및 교육이 이루어졌다.

활동이 진행되기 전에 또래유능성과 정서지능의 중요성을 인식시키고, 개념과 하위 요인을 안내, 미리 세부 계획안을 보며 활동 내용 숙지 및 활동 방향에 대해 협의 하였다. 매 회기 활동이 끝나고 함께 평가하는 방법으로 20회기의 활동이 진행되는 동안 날마다 수시로 교사교육 및 협의가 이루어졌다.

다. 사전 검사

본 연구의 또래유능성과 정서지능의 측정은 2013년 5월 29일 ~ 2013년 6월 1일 사이에 이루어졌다. 각각 실험집단의 담임교사 2명과 비교집단의 담임교사 2명이 직접 사전 검사를 실시하였으며, 그동안의 관찰을 기초로 대상 유아의 또래유능성과 정서지능 질문지에 평정하도록 하였다.

또한 연구자가 빈 교실에서 각 유아에 대한 개별 면접을 통해 또래 평정을 실시하였다. 또래 평정을 실시하기에 앞서 유아에게 응답방법에 대해 설명 해 주고, 유아가 이를 이해했는지 확인하는 과정을 거친 후 실시하였다.

라. 프로그램 실시

(1) 실험처치 기간

협동적 자연친화 활동 프로그램 실험처치는 2013년 6월 5일 ~ 2013년 7

월 23일까지 총 7주간 주 3회씩 20회에 걸쳐 실시하기로 했으나, 프로그램
처치기간 중 기후와 연관된 활동 한 회기는 비가 오지 않아 관련 활동을
실시하지 못해 총 19회기의 활동으로 진행하였다.

(2) 협동적 자연친화 활동 프로그램 실행 장소

협동적 자연친화 활동 프로그램 실행 장소는 접근성이 용이하며 각 활동
이 진행되기 적합한 장소로 선정하여 유치원 놀이터와 주변 산책로, 가까
운 산, 텃밭, 자연학습장, 인근 바닷가, 인근 공원 등의 장소에서 실시되었
다. D유치원은 지역적 특색에 따라 바닷가가 가깝고 공원 등이 많이 있으
며 유치원 주변에 산과 잔디밭, 산책로 등이 있어서 자연친화 활동을 하기
에 적합하다. 또한 유치원 내에도 텃밭과 놀이터가 있고, 유치원 소유의 자
연학습장을 이용할 수 있어 풍부한 환경자원을 활용하여 다양한 장소에서
자연친화 활동 프로그램을 진행하기 용이하다.

(3) 협동적 자연친화 활동 프로그램 진행 방법

실험집단의 협동적 자연친화 활동 프로그램은 2인 이상의 소그룹을 구성
하여 자연을 오감으로 경험하는 활동으로 진행하였다. 활동 중에는 구성원
이 함께 소통하고 협력하며 활동을 경험할 수 있도록 하였다.

실험집단에서 협동적 자연친화 활동 프로그램을 경험하는 동안 비교집단
은 일상적인 3~5세 연령별 누리과정에 따른 주제전개 활동을 진행하였는
데 유치원 교육의 특성상 기본적인 실외활동은 전혀 배제할 수 없었지만,
협동적으로 진행하거나 본 연구에서 개발된 프로그램이 사용되지는 않았
다.

마. 사후 검사

본 연구의 사후 검사는 사전 검사와 동일한 방법으로 19회기의 실험 처치가 끝난 2013년 7월 24일 ~ 2013년 7월 26일에 걸쳐서, 3일 동안 실시되었다.

본 연구에서 진행된 연구 일정 및 연구 과정을 도식화 하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구 일정 및 연구 과정

일 시	연구과정
2013년 3월 18일 ~ 2013년 3월 29일	협동적 자연친화 활동 프로그램 계획수립
2013년 3월 30일 ~ 2013년 5월 7일	선행연구 및 문헌에 대한 이론적 고찰
2013년 5월 8일 ~ 2013년 5월 22일	프로그램 개발
2013년 5월 23일 ~ 2013년 5월 27일	프로그램 타당도 검사
2013년 5월 27일	예비 검사 및 예비 실험
2013년 5월 28일	검사자 훈련
2013년 5월 29일 ~ 2013년 6월 1일	사전 검사
2013년 6월 3일 ~ 2013년 6월 4일 프로그램 처치 기간 중 수시	교사교육
2013년 6월 5일 ~ 2013년 7월 23일	실험처치
2013년 7월 24일 ~ 2013년 7월 26일	사후 검사

4. 자료 분석

본 연구는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성 및 정서 지능에 미치는 영향을 알아보기 위해 PASW 18.0을 이용하여 분석하였다. 연구문제에 따른 분석에 앞서 연구도구의 신뢰도 계수를 알아보기 위해 Cronbach's α 를 산출 하였으며, 연구대상의 일반적 특징을 이해하고자 평균, 표준편차 및 빈도, 백분율을 산출하였다.

사전 검사에서 실험집단과 비교집단의 평균과 표준편차를 이용하여 독립 표본 t -검증을 실시하여 알아보았고, 사후 검사에서 실험의 정확도를 높이기 위하여 두 집단의 사전 검사 점수를 공변인으로 하고 사후 검사 점수를 종속변인으로 한 공변량분석(ANCOVA)으로 실시하였다.



V. 연구 결과

본 연구는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성과 정서 지능에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다. 본 연구에서 밝혀진 결과를 연구문제에 따라 제시하면 다음과 같다.

1. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래 유능성에 미치는 영향

가. 교사가 평정한 유아 또래유능성 사전 검사

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 비교집단의 동질성 여부를 확인하기 위해 교사가 평정한 유아 또래유능성 사전 검사를 실시한 결과는 다음과 같다.

다음 <표 7>을 살펴보면, 교사가 평정한 유아 또래유능성에 대한 사전 검사 점수에서 실험집단은 평균 3.51($SD=0.67$), 비교집단은 평균 3.56($SD=0.55$)로 나타났으며, 이러한 차이는 $t=-0.48(p>.05)$ 로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그리고 또래유능성의 하위 요인인 사교성, 친사회성, 주도성에서도 통계적인 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교사가 평정한 유아 또래유능성에 대해 실험집단과 비교집단의 동질성

이 확보되었다고 볼 수 있다.

<표 7> 교사가 평정한 유아 또래유능성에 대한
사전 검사의 독립표본 *t*-검증 결과

(*N*=110)

하위 요인	집단구분	사례수	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>
또래유능성 총점	실험	55	3.51(0.67)	-0.48
	통제	55	3.56(0.55)	
사교성	실험	55	3.58(0.70)	-0.22
	통제	55	3.61(0.71)	
친사회성	실험	55	3.37(0.77)	-1.49
	통제	55	3.57(0.60)	
주도성	실험	55	3.57(0.88)	0.39
	통제	55	3.51(0.65)	

나. 교사가 평정한 유아 또래유능성 사후 검사

교사가 평정한 유아 또래유능성 사전 검사에서 실험집단과 비교집단이 서로 동질적인 것으로 나타났으나, 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성에 미치는 영향의 실험의 정확도를 높이기 위해서 두 집단의 사전점수를 공변인으로 하고 사후 검사 점수를 종속변인으로 한 공분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 8>과 <표 9>에 제시된 바와 같다.

<표 8>에 의하면 교사가 평정한 유아의 또래유능성의 조정된 사후 검사 점수에서 실험집단의 평균이 3.77인 반면, 비교집단의 평균은 3.37로 나타나 실험집단 유아의 또래유능성이 비교집단보다 높은 것으로 나타났다. 조정된 사후 검사 점수의 평균을 하위 요인별로 살펴보면 사교성($M=3.70$), 친사회성($M=3.84$), 주도성($M=3.78$)로 모두 실험집단의 평균이 비교집단의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 집단 간의 평균차가 통계적으로 유의한지 살펴보기 위하여 사전 검사 점수를 공변인으로 공분산분석을 실시한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 8> 사전, 사후 유아 또래유능성 검사와
조정된 유아 또래유능성 검사의 평균과 표준편차

($N=110$)

하위 요인	집단 구분	사례 수	사전	사후	조정
			$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$
또래유능성 총점	실험	55	3.51(0.67)	3.78(0.48)	3.77(0.07)
	통제	55	3.56(0.55)	3.37(0.49)	3.37(0.07)
사교성	실험	55	3.58(0.70)	3.70(0.58)	3.70(0.07)
	통제	55	3.61(0.71)	3.56(0.50)	3.56(0.07)
친사회성	실험	55	3.37(0.77)	3.84(0.57)	3.84(0.08)
	통제	55	3.57(0.60)	3.31(0.56)	3.31(0.08)
주도성	실험	55	3.57(0.88)	3.78(0.55)	3.78(0.07)
	통제	55	3.51(0.65)	3.23(0.55)	3.23(0.07)

<표 9>에 의하면 교사가 평정한 유아의 또래유능성 사전 검사 점수를 공변인수로 통제한 후 사후 유아 또래유능성 검사 총점에 대해 공분산분석을 실시한 결과, 사후 유아 또래유능성 검사에서 $F=19.37(p<.001)$ 로 협동적 자연친화 활동 프로그램의 실시에 따른 실험집단과 비교집단의 사후 유아 또래유능성 검사 총점에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

교사가 평정한 유아 또래유능성 검사를 하위 요인 별로 살펴본 결과, 사교성에서는 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나($F=1.79, p>.05$), 친사회성($F=23.35, p<.001$), 주도성($F=28.06, p<.001$)에서 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성의 총점 및 친사회성과 주도성 요인을 향상 시키는데 긍정적인 영향을 미쳤음을 의미한다.

<표 9> 교사가 평정한 유아 또래유능성 총점 및
하위 요인에 대한 사후 검사 공분산분석 결과

(N=110)

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공변인(또래유능성 총점)	0.09	1	0.09	0.39
사후 또래유능성 총점	4.55	1	4.55	19.37***
잔차	25.12	107.00	0.23	
합계	29.83	109		
공변인(사교성)	0.01	1	0.01	0.04
사후 사교성	0.53	1	0.53	1.79
잔차	31.50	107.00	0.29	
합계	32.04	109		
공변인(친사회성)	0.29	1	0.29	0.93
사후 친사회성	7.38	1	7.38	23.35***
잔차	33.83	107.00	0.32	
합계	42.09	109		
공변인(주도성)	0.14	1	0.14	0.47
사후 주도성	8.47	1	8.47	28.06***
잔차	32.31	107.00	0.30	
합계	40.86	109		

*** $p < .001$

다. 또래가 평정한 유아 또래유능성 사전 검사

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 비교집단의 동질성 여부를 확인하기 위해 또래가 평정한 유아 또래유능성 사전 검사를 실시한 결과는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10>에 의하면, 또래가 평정한 유아 또래유능성에 대한 사전 검사 점수에서 실험집단은 평균 2.36($SD=0.26$), 비교집단은 평균 2.44($SD=0.38$)로 나타났으며, 이러한 차이는 $t=-1.22(p>.05)$ 로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 10> 또래가 평정한 유아 또래유능성에 대한
사전 검사의 독립표본 t -검증 결과

				(N=110)
집단구분	사 례 수	또래가 평정한 유아 또래유능성		<i>t</i>
		<i>M(SD)</i>		
실험	55	2.36(0.26)		-1.22
통 제	55	2.44(0.38)		

라. 또래가 평정한 유아 또래유능성 사후 검사

또래가 평정한 또래유능성 사전 검사에서 실험집단과 비교집단이 서로 동질적인 것으로 나타났으나, 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또

래유능성에 미치는 영향의 실험의 정확도를 높이기 위해서 두 집단의 사전 점수를 공변인으로 하고 사후 검사 점수를 종속변인으로 한 공분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 11>, <표 12>와 같다.

<표 11>에 의하면 유아가 평정한 또래유능성 즉 또래 평정의 조정된 사후 검사 점수에서 실험집단의 유아 또래 평정 점수는 2.66, 비교집단의 또래 평정 점수는 2.38로 나타나 실험집단 유아의 또래 평정 점수가 비교집단보다 높은 것으로 나타났다.

<표 11> 사전, 사후 유아 또래유능성 검사와
조정된 유아 또래유능성 검사의 평균과 표준편차

(N=110)

집단구분	사례수	사전	사후	조정
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
실험	55	2.36(0.26)	2.64(0.18)	2.66(0.03)
통제	55	2.44(0.38)	2.40(0.36)	2.38(0.03)

<표 12>에 의하면, 또래가 평정한 유아 또래유능성 즉, 또래 평정 사전 검사 점수를 공변인으로 통제한 후 사후 검사 총점에 대해 공분산분석을 실시한 결과, 사후 또래 평정에서 $F=42.13(p<.001)$ 로 협동적 자연친화 활동 프로그램의 실시에 따른 실험집단과 비교집단의 사후 또래 평정 점수에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래 평정에 긍정적인 영향을 나타내었고, 이는 또래유능성의 결과적 측면인 또래 수용이 향상되었음을 알 수 있다.

<표 12> 또래가 평정한 유아 또래유능성에 대한
사후 검사 공분산분석 결과

(N=110)

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공변인(또래유능성)	3.58	1	3.58	70.85***
사후 또래유능성	2.13	1	2.13	42.13***
잔차	5.40	107.00	0.05	
합계	10.53	109		

*** $p < .001$

2. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향

가. 유아 정서지능 사전 검사

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 비교집단의 동질성 여부를 확인하기 위해 유아 정서지능 사전 검사를 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 13>에 따르면, 유아 정서지능의 사전 검사 점수에서 실험집단은 평균 3.50($SD=0.52$), 비교집단은 평균 3.32($SD=0.59$)로 나타났고, 이러한 차이는 $t=1.77(p>.05)$ 로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그리고

정서지능의 하위 요인인 자기 정서의 인식 및 표현, 타인 정서의 인식 및 배려, 감정 조절 및 충동 억제, 자기 정서의 이용, 교사와의 관계, 또래와의 관계에서도 통계적인 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 정서지능에 대해 실험집단과 비교집단의 동질성이 확보되었다고 볼 수 있다.

<표 13> 유아 정서지능에 대한 사전 검사의 독립표본 *t*-검증 결과
(*N*=110)

하위 요인	집단	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>
유아 정서지능 총점	실험	3.50(0.52)	1.77
	통제	3.32(0.59)	
자기 정서의 인식 및 표현	실험	3.63(0.72)	1.66
	통제	3.39(0.77)	
타인 정서의 인식 및 배려	실험	3.58(0.62)	1.95
	통제	3.34(0.66)	
감정 조절 및 충동 억제	실험	3.37(0.58)	0.13
	통제	3.36(0.58)	
자기 정서의 이용	실험	3.31(0.70)	1.61
	통제	3.08(0.78)	
교사와의 관계	실험	3.75(0.61)	1.61
	통제	3.55(0.71)	
또래와의 관계	실험	3.59(0.66)	1.45
	통제	3.40(0.73)	

나. 유아 정서지능 사후 검사

유아 정서지능 사전 검사에서 실험집단과 비교집단이 서로 동질적인 것으로 나타났으나, 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향의 실험의 정확도를 높이기 위해서 두 집단의 사전점수를 공변인으로 하고 사후 검사 점수를 종속변인으로 한 공분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 14>, <표 15>에 제시된 바와 같다.

<표 14>에 의하면 유아 정서지능의 조정된 사후 검사 점수에서 실험집단의 평균이 4.23인 반면, 비교집단의 평균은 3.85로 나타나 실험집단 유아의 정서지능이 비교집단보다 높은 것으로 나타났다. 조정된 사후 검사 점수의 평균을 하위 요인별로 살펴보면 자기 정서의 인식 및 표현($M=4.32$), 타인 정서의 인식 및 배려($M=4.23$), 감정 조절 및 충동 억제($M=4.37$), 자기 정서의 이용($M=4.11$), 교사와의 관계($M=4.17$), 또래와의 관계($M=4.12$)로 모두 실험집단의 평균이 비교집단의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 집단 간의 평균차가 통계적으로 유의한지 살펴보기 위하여 사전 검사 점수를 공변인으로 공분산분석을 실시한 결과는 <표 15>와 같다.

<표 14> 사전, 사후 유아 정서지능 검사와
조정된 유아 정서지능 검사의 평균과 표준 편차

(N=110)

하위 요인	집단 구분	사 례 수	사전	사후	조정
			<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
유아 정서지능 총점	실험	55	3.50(0.52)	4.23(0.48)	4.23(0.07)
	통제	55	3.32(0.59)	3.85(0.48)	3.85(0.07)
자기 정서의 인식 및 표현	실험	55	3.63(0.72)	4.33(0.54)	4.32(0.08)
	통제	55	3.39(0.77)	3.99(0.67)	3.99(0.08)
타인 정서의 인식 및 배려	실험	55	3.58(0.62)	4.26(0.89)	4.23(0.11)
	통제	55	3.34(0.66)	3.61(0.72)	3.64(0.11)
감정 조절 및 충동 억제	실험	55	3.37(0.58)	4.37(0.54)	4.37(0.08)
	통제	55	3.36(0.58)	4.20(0.58)	4.20(0.08)
자기 정서의 이용	실험	55	3.31(0.70)	4.12(0.52)	4.11(0.08)
	통제	55	3.08(0.78)	3.75(0.60)	3.75(0.08)
교사와의 관계	실험	55	3.75(0.61)	4.16(0.59)	4.17(0.09)
	통제	55	3.55(0.71)	3.73(0.72)	3.73(0.09)
또래와의 관계	실험	55	3.59(0.66)	4.13(0.49)	4.12(0.08)
	통제	55	3.40(0.73)	3.79(0.71)	3.80(0.08)

<표 15>를 살펴보면 유아의 정서지능 사전 검사 점수를 공변인으로 통제 후 사후 유아 정서지능 검사 총점에 대해 공분산분석을 실시한 결과, 사후 유아 정서지능 검사에서 $F=16.22(p<.001)$ 로 협동적 자연친화 활동 프로그램의 실시에 따른 실험집단과 비교집단의 사후 유아 정서지능 검사 총점에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

유아 정서지능의 하위 요인의 사전 검사 점수를 공변인으로 두고 사후 검사를 종속변인으로 두어 공분산분석을 실시한 결과, 감정 조절 및 충동 억제에서는 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나($F=2.52$, n.s.), 자기 정서의 인식 및 표현($F=7.72$, $p<.01$), 타인 정서의 인식 및 배려($F=14.62$, $p<.001$), 자기 정서의 이용($F=10.63$, $p<.01$), 교사와의 관계($F=12.06$, $p<.001$), 또래와의 관계($F=7.42$, $p<.01$)에서 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능의 총점 및 자기 정서의 인식 및 표현, 타인 정서의 인식 및 배려, 자기 정서의 이용, 교사와의 관계, 또래와의 관계 하위 요인을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미쳤음을 의미한다.

<표 15> 유아 정서지능 총점 및 하위 요인에 대한
사후 검사 공분산분석 결과

(N=110)

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공변인(정서지능 총점)	0.18	1	0.18	0.77
사후 정서지능 총점	3.74	1	3.74	16.22***
잔차	24.66	107.00	0.23	
합계	28.97	109		
공변인 (자기 정서의 인식 및 표현)	0.07	1	0.07	0.20
사후 자기 정서의 인식 및 표현	2.90	1	2.90	7.72**
잔차	40.23	107.00	0.38	
합계	43.44	109		
공변인 (타인 정서의 인식 및 배려)	3.37	1	3.37	5.38*
사후 타인 정서의 인식 및 배려	9.16	1	9.16	14.62***
잔차	67.04	107.00	0.63	
합계	82.13	109		
공변인(감정 조절 및 충동 억제)	0.00	1	0.00	0.00
사후 감정 조절 및 충동 억제	0.79	1	0.79	2.52
잔차	33.67	107.00	0.31	
합계	34.46	109		

(표 15에서 계속)

분산원	제 곱합	자유도	평균 제 곱	<i>F</i>
공 변인 (자기 정서의 이용)	0.40	1	0.40	1.27
사 후 자기 정서의 이용	3.37	1	3.37	10.63**
잔 차	33.88	107.00	0.32	
합 계	38.10	109		
공 변인 (교사와의 관계)	0.25	1	0.25	0.58
사 후 교사와의 관계	5.20	1	5.20	12.06***
잔 차	46.19	107.00	0.43	
합 계	51.41	109		
공 변인 (또래와의 관계)	0.40	1	0.40	1.06
사 후 또래와의 관계	2.79	1	2.79	7.42**
잔 차	40.18	107.00	0.38	
합 계	43.72	109		

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

VI. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 또래관계를 돈독하게 유지하고 발전시킬 수 있는 또래 유능성과 정서지능 향상을 위한 협동적 자연친화 활동 프로그램을 개발하고 이를 유치원 현장에 적용함으로써 유아의 또래유능성과 정서지능에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 프로그램을 구성하였고, 구성된 프로그램을 유아에게 적용하여 그 효과를 검증하였다.

본 연구에서 나타는 결과들을 중심으로 논의하면 다음과 같다.

1. 논의

가. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성에 미치는 영향

협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성을 향상시키는지 알아보기 위해 사전·사후 검사 결과를 분석한 결과와, 또래가 평정한 또래유능성 검사 결과를 토대로, 협동적 자연친화 활동 프로그램은 유아의 또래유능성에 유의한 영향을 나타내었다. 구체적으로 협동적 자연친화 활동 프로그램을 경험한 유아는 그렇지 않은 유아보다 교사가 평정한 또래유능성

총점 및 친사회성과 주도성 하위 요인 및 또래 평정에 의한 또래 수용에서 더 높은 점수를 나타내었다.

본 연구의 결과는 협동 활동을 통해 언어적으로 의사소통하고 공유와 통합을 경험하면서 친사회적 행동을 배우고, 자신의 의견을 효과적으로 제안하고 주장하는 주도성을 연습하며, 또래 친구와 친밀감을 통해 자기 수용의 사회적 기술을 습득한다는 박순진(2011)의 연구결과와 일치한다. 뿐만 아니라, 또래와 놀이 기회를 많이 경험한 아동이 또래관계에 자신감과 흥미를 갖게 되어 또래관계에서 편안하고 능동적으로 임할 수 있고, 또래관계를 효과적으로 형성하고 유지하는데 필요한 기술들을 습득하여 또래관계에서 성공적으로 기능할 수 있다는 것과, 또래와 상호작용 할 기회를 많이 줄수록 사교적이며 친사회적인 태도와 친구를 주도적으로 이끌며 자신의 주장을 효과적으로 표현하는 주도적 능력인 또래유능성이 발달한다는 박주희(2001)의 의견과 맥을 같이 한다. 이는 본 연구에서 개발한 협동적 자연친화 활동 프로그램이 또래간의 상호작용이 많이 이루어질 수 있도록 계획된 점, 실외에서 자연물을 활용하여 비구조적인 장소와 방법으로 진행할 수 있도록 한 특징으로 또래유능성 발달과 또래 관계 증진을 통해 또래 수용 결과가 향상된 것으로 볼 수 있다. 따라서 유아들의 또래유능성을 향상시키기 위해 협동적인 활동을 통해 자연친화 활동을 또래와 많이 경험하는 것이 도움이 될 것을 기대한다.

실험집단 유아들에 대한 구체적 행동변화를 살펴보면, 협동적 자연친화 활동 진행 초기에는 또래와 함께 자연친화 활동을 하는 것에 익숙해 하지 않고 함께 경험하는 것을 시도하다가도 혼자 하는 경우가 많았고, 특히 또래에게 자신의 감정을 이야기하는 것과 또래의 감정을 이해하는 것에 익숙하지 않아 부끄러워하거나 집중하지 못하는 경향이 있었다. 그러나 활동이 진행되어 갈수록 이러한 과정을 익숙하게 즐기는 모습을 볼 수 있었고, 협

동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하지 않는 일상적인 상황에서도 자발적으로 또래와 친밀하게 상호작용하는 모습이 증가하였다. 이는 유아들이 협동적 자연친화 활동 프로그램에 참여하는 횟수가 증가함에 따라 또래와 함께하는 비구조적이며 과정 중심적인 활동의 과정에서 긍정적으로 상호작용하는 경험들이 상호간에 강력하고 능동적이며, 유동적이고 촉매적인 영향을 미친다는 박순진(2011)의 의견을 지지하는 모습을 보인 것으로 볼 수 있다.

본 연구에서 또래유능성의 하위 요인을 구체적으로 살펴보면 ‘친사회성’이 유의하게 향상되었다. 이는 본 연구가 진행되는 과정에서 자연친화 활동을 둘 이상의 또래와 협동적으로 경험하면서 더 쉽고 효율적으로 과제를 수행할 수 있음을 경험하고, 나의 배려로 또래가 좋아하는 모습을 보고 타인을 배려하는 마음을 갖게 되면서 친사회성이 증가 했을 것으로 추측된다. 이러한 결과는 교사가 의도적으로 집단을 구성하여 함께 토의하고 유아의 자발적인 참여와 흥미를 유발시켜 산책활동에 적극 참여할 수 있게 함으로써 친사회적 행동 발달에 긍정적인 영향을 준다는 임은희(2012)의 연구와, 자연을 즐기고 탐구하는 과정을 공동으로 함께 나누고, 돕고, 배려하고 협동을 하면서 친사회적 행동이 증가한다는 이수민(2006)의 연구와 맥을 같이한다.

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시한 결과 또래유능성 하위 요인 중 ‘주도성’도 유의하게 향상되었다. 이것은 집단 구성원과 협동으로 함께하는 활동을 경험하는 가운데 역할을 분담하고 자신의 역할을 성공적으로 수행하는 기회를 갖는 것과, 집단 속에서 자신의 생각을 명확하게 이야기하고 수용되는 긍정적인 경험을 갖게 되면서 주도성이 향상되었다고 볼 수 있다. 이는 유아 주도적인 그룹게임을 실시했을 때 주도성이 향상된다는 나옥선(2009)의 연구결과를 지지하는 것이다.

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시한 결과 또래유능성 하위 요인 중 ‘사교성’은 유의미한 결과를 나타내지 못했는데, 이것은 협력활동을 경험한 유아들이 사교성이 향상되었다는 박순진(2011)의 연구와는 일치하지 않는다. 친구와 쉽게 사귀고 어울릴 수 있는 능력이 사교성을 설명 해 주고 있는 행동이라는 김영희(2006)의 연구 결과를 토대로, 협동적 자연친화 활동 프로그램 초반에는 익숙하지 않은 친구와 자연친화 활동을 하며 감정과 정서를 상호 교류하는 것에 자연스럽지 않다가 점차 익숙해지는 것으로 판단 하였으나, 프로그램 진행 기간 동안 완전히 익숙해지는 것은 힘들었을 것으로 예상된다. 매 활동마다 집단을 바꾸어 평소 친분이 없던 친구와도 다양하게 활동을 경험하도록 하여 사교성을 높일 수 있도록 시도하였으나 동적인 활동에 단순한 참여가 아닌, 활동 마다 익숙하지 않은 다른 친구와 정서를 교류하는 것이 쉽지는 않았을 것으로 예측 해 본다.

협동적 자연친화 활동 프로그램과 또래유능성과의 관계를 살펴 본 선행 연구는 찾아보기 어려워 그 관련성을 직접적으로 논의하기는 어려운 실정이다. 그러나 본 연구에서 밝혀진 바와 같이 자연친화 활동을 또래와 함께 마음을 나누고 상호작용을 활발히 하며 진행하는 과정에서 서로 협동하고 배려하고 자신의 역할을 수행하는 데서 오는 성취감, 친밀감의 증대로 인해 또래유능성에 대한 점수가 향상되었다고 볼 수 있다. 따라서 유아는 혼자 놀이하는 것보다 친구와 함께 활동하거나 집단을 구성하여 놀이를 할 때 더 적극적으로 참여하고 또래와 친해질 수 있다. 또한 그러한 관계 속에서 자연친화 활동을 통해 서로에게 도움을 주고받으며 남을 배려할 수 있는 마음과 함께 성공적인 목표에 도달하기 위해 협력함으로써 또래유능성이 향상된다고 볼 수 있다.

나. 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향

협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 정서지능을 향상시키는지 알아본 결과 실험집단의 정서지능이 유의미하게 향상되었다.

본 연구의 결과는 김신영(2006)과 이성희(2010)가 만5세 유아를 대상으로 바깥놀이를 통한 자연친화 교육이 정서지능에 미치는 영향을 연구한 결과와 부분적으로 일치한다. 이성희(2010)는 유아가 자연과 규칙적으로 만나고, 자연과 또래와의 활발한 상호작용을 통해 유아가 자신과 다른 사람의 정서를 인식하고 조절함은 물론, 정서에 의해 사고를 촉진시키고 문제해결에 정서를 활용하는 능력이 향상되었다고 하였는데, 본 연구의 결과는 이러한 입장과 맥락을 같이한다. 또 김미경(2011)의 산책을 통한 자연친화 활동이 정서지능에 미치는 영향 연구와도 맥을 같이 하는데, 산책을 통한 자연친화 활동을 통해 공동체의 구성원이 되어감과 동시에 즐거움을 느끼게 되고 자연과 상호작용 속에 스스로 마음을 열고 내면에 존재하는 다양한 정서를 인식하며 표현하고, 타인을 이해·협력하는 유아의 변화를 가져올 수 있다고 하였다. 이는 본 연구에서 개발한 협동적 자연친화 활동 프로그램이 활동 내용에서 또래에게 자신의 정서를 표현하고 상대의 정서를 읽어주며 배려하는 기회를 많이 제공하고, 그러한 상호작용 과정에 중점을 둔 특징이 정서지능 총점과 각 하위 요인들이 향상될 수 있었던 것으로 예측된다. 따라서 유아들의 정서지능을 향상시키기 위해 협동적 자연친화 활동을 또래와 많이 경험하는 것이 도움이 될 것이다.

이 같은 결과를 뒷받침하는 실험집단 유아들의 구체적 행동변화를 살펴보면, 협동적 자연친화 활동 프로그램 진행 초기에는 자신의 감정을 이야기하고, 또래 친구가 자신의 감정을 이야기하는 것을 듣는 것이 익숙하지

않았다. 또 유아들이 그동안 자신이 하고 싶은 놀이를 친한 친구와 하는 것에 익숙해 있던 터라 매 활동마다 각기 다른 다양한 친구와 협동적으로 자연체험을 하며 서로의 감정에 대해 상호작용하고 또래를 배려하는 것에 집중하며 활동하는 것을 힘들어 하였다. 의도적으로 감정에 대해 서로 이야기 하도록 유도하였으나 길게 이어지지 못하고 서로 침묵이 흐르거나 엉뚱한 이야기를 하거나, 익숙한 친구를 찾아가거나 하는 경향이 보였다. 그러나 활동이 반복 될수록 평소 교류가 많이 없던 다양한 친구와 팀을 이루어 활동하며 상호작용하는 것을 당연하게 받아들였고, 자신의 감정을 이야기하고, 친구가 감정을 이야기하는 것을 듣는 것에 익숙하게 반응하였다. 혼자가 아닌 집단의 유아가 함께 공동의 목표를 달성하는 활동을 경험하면서 그 속에서 서로 배려하고 ‘우리’라는 공동체 의식도 생기게 되면서 관계가 증진 될 수 있었다. 내가 타인을 배려하는 행동으로 인해 또래나 다른 사람이 좋아하는 것을 경험하면서 스스로 만족감을 얻고 타인을 배려하려는 태도가 생기게 되었다. 이러한 결과는 유아들이 협동적 자연친화 활동 프로그램에 참여하는 횟수가 증가함에 따라 비구조적인 자연물을 조작하고 또래와의 협동 활동을 경험하는 것이 타인의 정서를 인식하고 이해하는데 많은 도움이 되고, 자연에서 느낀 정서를 통합 활동으로 다양하게 표현함으로써 자신과 타인의 정서를 활용하고 조절하는 능력이 향상된다는 이성희(2010)의 의견을 지지하는 것으로 볼 수 있다.

본 연구의 결과에서 정서지능의 하위 요인을 구체적으로 살펴보면 ‘자기 정서의 인식 및 표현’에서 실험집단 유아들이 비교집단 유아들보다 자신의 정서를 인식하고 표현하는 능력이 더 향상된 것으로 나타났다. 이는 평소 자신의 감정을 행동과 표정으로 표현하던 유아들이 또래와 자신의 감정을 교류하는 경험을 통해 자신의 정서를 인식하고 적절하게 표현할 수 있는 기회를 제공하면서 향상되었을 것으로 보인다. 이 결과는 산책활동을 통해

정서지능 중 자기 정서의 인식 및 표현 하위 요인이 탁월하게 향상되었다는 김진아(2008)의 연구결과를 지지하고 있다.

‘타인 정서의 인식 및 배려’ 영역에서도 실험집단 유아들이 비교집단 유아들보다 다른 사람의 정서를 인식하고 배려하는 능력이 더 향상된 것으로 나타났다. 또래와 정서를 교류하면서 다른 사람의 정서를 인식하는 기회를 반복해서 가지고, 다른 사람의 정서에 따라 적절히 배려하는 경험을 가진 후 서로의 느낀 점을 공유하는 경험들과, 타인을 배려하고 상대방이 좋아했을 때 느끼는 긍정적인 감정을 경험하는 기회들을 통해 다른 사람의 정서를 인식하고 배려하는 능력이 향상되었을 것으로 예측된다. 이것은 집단 치료놀이와 자연산책을 경험한 유아들이 타인의 감정 상태를 이해하여 적절하게 반응하는 감정이입 능력 증진에 효과가 있었다는 이은주(2007)의 연구결과와 맥을 같이한다.

한편, ‘감정 조절 및 충동 억제’ 요인에서는 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 프로그램 진행 초반보다 회기를 거듭하면서 감정을 조절하고 충동을 억제하는 경험을 했으나, 활동 외의 일상적인 상황에서 성향적으로 감정을 조절하고 충동을 억제하는데 큰 변화가 나타나기 힘들었을 것이라는 추측을 해 본다. 프로그램 진행과정 뿐만 아니라, 일상적 상황에서도 감정을 조절하고 충동을 억제하는 능력이 향상될 수 있도록 지속적인 관심이 필요하겠다. 이 결과는 생태유아교육이 유아의 정서지능 중 감정 조절 및 충동 억제에서는 유의미한 차이가 없었다는 손관숙(2008)의 연구결과와 산책활동을 통해 감정 조절과 충동 억제에 유의미한 효과가 없었다는 김진아(2008)의 연구결과와는 맥락을 같이 하지만, 이은주(2007), 조성우(2011)의 연구결과와는 다소 다른 측면이다.

‘자기 정서의 이용’ 영역에서는 실험집단 유아들이 비교집단 유아들보다

자신의 정서를 적절히 이용하는 능력이 더 향상된 것으로 나타났다. 프로그램을 진행하면서 교사와 또래의 긍정적인 반응과 격려를 통해 실패해도 계속 시도하고 만족을 지연했을 때 얻게 되는 성취감을 경험하며, 또래집단과 협동적으로 경험하는 과정에서 자신의 정서를 이용하는 능력이 향상될 수 있었을 것으로 예측된다. 이러한 결과는 흙놀이 활동이 스스로 성취를 위해 노력하며 실패해도 다시 시도하고 좋은 결과를 얻기 위해 노력하는 자기 동기화 능력에 긍정적인 영향을 주었다는 조성우(2011)의 연구결과를 지지하는 것이다.

협동적 자연친화 활동 프로그램을 실시하고 ‘또래와의 관계’와 ‘교사와의 관계’ 요인에서도 실험집단 유아들이 비교집단 유아들 보다 더 향상된 것으로 나타났다. 교사가 허용적인 분위기 속에서 자연과 함께하는 재미있는 활동들을 제시하면서 또래 집단과 협동을 통해 공동의 목표를 달성하는 활동들을 반복적으로 경험하는 것과, 활동 중 또래와의 상호작용이 활발히 이루어지는 경험들이 또래와 교사와의 관계에서 더 향상된 결과를 가지고 왔을 것이다. 이러한 결과는 숲 체험을 포함한 생태유아교육 프로그램을 경험하면서 자신의 감정 표현을 되돌아보고 다른 사람의 반응 양식에 잘 맞추어 가는 경향을 보인 것이 대인 문제 해결 기술을 증진 시켜 교사와 또래관계에서 유의한 긍정적 변화를 가져왔다는 이경화(2012)의 연구결과와 일치하는 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 협동적 자연친화 활동 프로그램은 유아의 정서지능 향상에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며 이에 따라 교육적 가치가 있는 활동이라고 볼 수 있다.

본 연구는 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성과 정서지능에 미치는 영향이 어떠한지 검증하면서 교육현장에서 협동적 자연친화 활동 활용방안을 모색하도록 도움을 주어 협동적 자연친화 활동 프로그램

을 통해 유아의 또래유능성과 정서지능 향상에 도움을 주고자 하였다. 개발된 협동적 자연친화 활동 프로그램은 다양한 또래와 협동적으로 자연친화 활동을 실시하는 과정에서 공동의 목표를 달성하고, 정서를 교류하는 경험에 중점을 둬으로써, 정해진 방법대로 자연활동을 경험하는 일반적인 자연친화 활동과는 차별성을 보인다. 유아들은 활동에 참여하는 시간이 증가 할수록 협동적 자연친화 활동 프로그램을 즐거워했고, 또래와 상호작용하며 오감으로 자연과 친숙해 질 수 있었다. 이러한 결과는 유아 스스로를 변화시켰고, 유아와 교사 모두 만족하는 결과를 가져왔다. 따라서 유아교육 현장에서 유아의 또래유능성과 정서지능 향상을 위해 협동적 자연친화 활동 프로그램을 지속적이고 체계적으로 실시한다면 유아의 또래유능성과 정서지능을 향상시키는데 효과를 높일 수 있을 것이다.

2. 결론 및 제언

이상의 연구결과와 논의를 토대로 협동적 자연친화 활동 프로그램이 유아의 또래유능성과 정서지능에 미치는 영향에 대한 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 협동적 자연친화 활동 프로그램은 교사 및 또래가 평정한 유아의 또래유능성에 유의미한 영향을 나타낸다.

둘째, 협동적 자연친화 활동 프로그램은 유아의 정서지능 발달에 긍정적인 영향을 미친다. 특히 정서지능 하위 요인 중 ‘자기 정서의 인식 및 표

현’, ‘타인 정서의 인식 및 배려’, ‘자기 정서의 표현’, ‘교사와의 관계’, ‘또래와의 관계’에서 유의미한 영향을 나타낸다.

이상과 같은 본 연구의 결론을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상은 부산광역시에 소재한 만5세 유아만을 대상으로 하였기 때문에 지역과 연령 제한으로 인해 연구 결과를 전체 유아에게 일반화시키기에 다소 무리가 있을 수 있다. 따라서 본 프로그램을 토대로 하여 만 3, 4세에 적용할 수 있는 프로그램 개발이 요구된다. 또한 프로그램 효과를 일반화하기 위해 다른 지역에서 적용하여 효과를 확인하고 지역 특성을 반영하는 적용노력이 필요하다.

둘째, 효과적인 프로그램 진행을 위해 교사가 협동적 자연친화 활동 프로그램의 필요성을 인식하고, 또래유능성과 정서지능에 대한 이해를 도모하여 효율적으로 진행할 수 있도록 하기 위해 체계적인 연수 후에 활동 프로그램을 지도할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 프로그램 실시자와 또래유능성 및 정서지능 평정 검사자가 동일하여 신뢰도에 영향을 주었을 가능성을 배제할 수 없다. 이러한 제한점을 보완하기 위해 또래 평정도 함께 실시하여 신뢰도를 높일 수 있도록 하였으나, 후속 연구에서는 프로그램 실시자와 검사자를 구분하는 것이 필요하다.

넷째, 본 연구에서는 프로그램의 효과를 보기위한 사전, 사후 검사만 실

시하였으나, 효과의 지속성을 살펴보기 위해 추후 검사를 실시하는 노력이 필요하다.



참 고 문 헌

- 고명숙(2010). 식물중심의 자연체험활동이 유아의 과학적 탐구능력과 그림표현능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육인적자원부(2006). 유아의 사회성 발달을 돕는 협동 활동 프로그램. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2013). 3~5세 연령별 누리과정 해설서. 서울: 교육과학기술부.
- 권연희(2002). 아동의 정서성과 대인간 문제 해결 전략 및 어머니 행동이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 권은희, 이기현 (2004). 자연친화적인 실외환경에서의 놀이활동이 유아의 자아개념과 친사회적 행동에 미치는 효과. 아동학회지, 25(1), 61-76.
- 김경희(1998). 교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경희, 황혜정(1999). 교사의 평정에 의한 유아 정서지능과 그 관련 변인에 관한 연구. 유아교육연구, 19(2), 141-156.
- 김미경(2011). 산책을 통한 자연친화교육 활동이 유아의 자연탐구지능과 정서지능에 미치는 영향. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선주(2002). 유아의 정서지능과 대인간 문제해결 능력간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김신영(2006). 바깥놀이를 통한 자연친화교육이 유아의 정서지능에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영희(2006). 유아의 정서지능과 또래 유능성 간의 관계. 한국교원대학

교 교육대학원 석사학위논문.

김은경, 송영혜(2007). 어머니의 아동기 경험 및 정서 반응 태도와 유아의 정서능력 및 또래 유능성 간의 관계. **놀이치료연구**, 11(2). 1-15.

김인희(2011). 어머니의 양육스트레스 및 양육효능감과 유아정서지능의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김진아(2008). 산책활동이 유아의 자연친화적 태도와 정서지능에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

김진주(2012). 자연친화 교육활동이 유아의 자연탐구지능과 자기효능감에 미치는 효과. 배재대학교 대학원 석사학위논문.

나옥선(2009). 유아 주도적 그룹게임이 주도성 발달에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.

노성희(2012). 자연물과 연계한 전래동요 활동이 유아의 자연친화적 태도와 정서능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

박순진(2011) 유치원에서의 협력활동 경험이 유아의 또래 유능성에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

박윤자(2012). 협동적 유아 자연친화교육 프로그램 개발 및 효과. 배재대학교 대학원 박사학위논문.

박은미(2007). 교사개입전략을 통한 비사회적 유아의 또래관계 변화과정. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

박주희(2001). 아동의 또래 유능성에 관련된 어머니의 양육목표, 양육행동 및 또래관계 관리 전략. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

박주희, 이은혜(2001). 취학 전 아동용 또래 유능성 척도 개발에 관한 연구. **대한가정학회지**, 39(1). 221-232.

박화윤, 안라리(2005). 유아의 형제관계의 질과 또래유능성 및 정서능력간의 관계. **유아교육연구**, 25(1). 91-108.

- 부산광역시교육청(2011). **자연체험활동을 통한 유아 창의·인성 기르기**.
부산: 부산광역시교육청.
- 북나무(2005). **사계절 생태놀이 봄-겨울**. 서울; 길벗어린이.
- 서영지(2010). **자연친화적 체험을 통한 집단게임 활동이 유아의 환경친화적 태도에 미치는 효과**. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손관숙(2008). **생태유아교육이 유아들의 자연친화적 태도와 정서지능에 미치는 영향**. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손승희, 이은혜(2004). 아동의 또래유능성과 대인간 문제해결 능력 및 어머니 양육행동과의 관계. **대한가정학회지**, 42(4). 167-177.
- 송혜경(2010). **자연체험을 통한 동시활동이 유아의 정서지능과 정서창의성이 미치는 효과**. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은수(1993). 유아교육의 교수방법으로서 협동학습 활동이 유아에게 미치는 교육적 효과. **유아교육연구**, 13(0). 133-149.
- 우수경, 최기영(2002). 유아의 정서능력과 관련변인간의 구조 분석. **유아교육연구**, 22(2). 29-55.
- 위영희(2004). 유아의 정서 능력과 또래유능성. **교육발전**, 23(1), 137-158.
- 유지숙(2012). **자연체험 산책활동이 유아의 정서지능과 또래상호작용에 미치는 효과**. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유진영(2008). **자연체험 활동을 통한 동시짓기 활동이 유아의 언어표현력에 미치는 영향**. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유혜민(2005). **자연놀이 경험을 통해 본 3세 유아의 자연에 대한 태도 및 개념 이해과정 탐색**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 유희점(2012). **자연 체험 활동이 유아의 정서지능 및 사회적 능력에 미치는 효과**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤임귀(2004). **자연체험활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과**. 충남

- 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤지은(2011). 유아의 정서지능 및 또래 유능성과 유치원 적응간의 관계.
경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경화(2012). 숲 체험을 포함한 생태중심유아교육프로그램이 유아의 정
서지능에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이규진(2006). 자연체험활동이 유아의 환경에 대한 태도에 미치는 영향.
한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이나영(2008). 유아의 협동 활동 프로그램 개발 및 효과검증. 전남대학교
대학원 박사학위논문.
- 이미나(2009). 상호작용적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능과 놀이
표현력 및 또래 유능성에 미치는 효과. 목포대학교 대학원 박사학
위논문.
- 이병래(1997). 정서지능 개념의 성립. 열린유아교육연구, 2(2), 195-214.
- 이성민(2012). 자연물 탐색 활동이 유아의 자연친화적 태도와 그리기 표
상능력에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성희(2010). 바깥놀이를 통한 자연친화 교육이 유아의 정서지능과 창
의성에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수민(2006). 산책을 통한 자연친화교육활동이 유아의 친사회적 행동과
자아개념에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수련(2009). 유아를 위한 협동학습 모형 개발 및 적용 효과. 성균관대
학교 대학원 박사학위논문.
- 이영미(2003). 유아의 유머표현 및 유머반응과 또래유능성. 숙명여자대학
교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영자, 이종숙, 신은수(1999). 교사평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구
개발 연구. 인간발달연구, 6(2), 121-146.

- 이윤옥(2011). 생태그림책 이야기에 기초한 협동적 자연탐구활동이 만5세 유아의 다중지능에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 15(1), 395-416.
- 이윤정(2006). 산책활동을 통한 자연물 관찰활동이 유아의 과학적 탐구 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주(2009). 자연체험 활동을 통한 미술활동이 유아의 창의성 및 미술 표현력에 미치는 영향. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주(2007). 집단치료놀이 프로그램이 유아의 정서지능과 공격성에 미치는 영향(자연산책 프로그램과 비교 중심으로). 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이인선(2011). 숲에서의 자연체험활동에 참여한 유아들의 경험. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종각, 문수백(2011). 유아의 또래 유능성과 관련변인들 간의 관계구조. **열린유아교육연구**, 16(6), 249-269.
- 이지숙(2011). 통합적 극놀이활동이 유아의 사회적 유능감과 정서지능에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지영(2007). 남녀 유아의 거친 신체 놀이와 또래 유능성과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이행선(2011). 자연친화 활동이 유아의 자아존중감과 셀프리더십에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임갑빈, 김순녀, 박영란, 이진수(2004). 자연친화 생태유아교육 프로그램. 서울: 양서원.
- 임미혜(2005). 만 5세 유아의 사회적 능력 및 정서지능에 따른 또래 간 인기도. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임은희(2012). 협동적 산책활동이 유아의 친사회적 행동 및 자연 친화적 태도에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 임재택(2003). 가르치지 않는 유아교육. **생태유아교육연구**, 2(1), 1-20.
- 장현주(2004). **보육 시설의 교수-학습 환경이 유아의 정서지능 발달에 미치는 영향**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정선희, 류은주, 안연경(2010). 유아 또래관계 관련 연구경향 분석 : 1988~2009 우리나라 학회지 논문을 중심으로. **열린유아교육연구**, 15(3), 333-352.
- 정세호(2010). **또래 협동에 기초한 신체활동 프로그램 개발 및 효과**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지나(2006). **어머니의 양육행동과 유아의 또래 유능성: 유아 내적 표상의 매개 효과검증**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 조성우(2011). **흙놀이 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조을순(2008). **협동 미술활동이 유아의 또래 유능성과 정서지능에 미치는 효과**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조형숙(2005). 유아를 위한 자연친화 교육 프로그램 개발 및 평가. **유아교육연구**, 25(5), 343-366.
- 지성애, 정재은(2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사 간의 관계 분석. **유아교육학논집**, 15(5), 335-358.
- 차명애, 김규수(2011). 플로러닝에 따른 자연친화교육 활동이 유아의 과학적 탐구력 및 태도에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 16(4), 553-575.
- 천경화(2013). **숲에서의 놀이가 유아의 자연 친화적 태도에 미치는 영향**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최성애(2010). **자연명상활동이 유아의 정서지능과 유아의 일상적 스트레스에 미치는 영향**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 최정화(2012). 동화를 활용한 자연체험활동이 유아의 창의성과 자연친화적 태도에 미치는 영향. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하정연, 임재택, 배은진, 백현윤, 이연주(2012). 아이들과 함께 하는 산책. 서울: 공동체.
- 한수정(2013). 유아의 놀이성, 정서지능 및 자기조절이 또래 유능성이 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍은주(2003). 자연환경 구성활동의 교육적 의미 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.'
- 황윤세(2006). 유아의 놀이성과 또래 유능성 및 교사-유아 관계성 간의 관계. *열린유아교육연구*, 11(2), 211-228.
- Goleman, D(1995). *Emotion Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Ladd, G. W.(1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Mayer, J., & Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J., Sluyter(Ed.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). NY: Basic Books.
- Richard Louv.(2008). *Last child in the woods*. 자연에서 떨어진 아이들. (김주희). 서울: 즐거운 상상.(2005).
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self-regulation in childhood*. NY: Basic Books.
- Salovey. P., & Mayer. J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

부 록

부록 1. 또래유능성 및 정서지능 교사 평정 척도

부록 2. 또래 평정 그림 카드

부록 3. 협동적 자연친화 활동 프로그램 계획안

<부록 1> 또래유능성 및 정서지능 교사 평정 척도

선생님께.

본 질문지는 **유아의 또래유능성과 정서지능을 측정**하기 위한 것입니다.

각 문항을 읽어보신 후, 평소 선생님께서 유아를 관찰해 오신 것을 바탕으로
해당 유아의 행동에 가장 적합하다고 판단되는 칸에 V표시 해 주십시오.

문항수가 많더라도 **한 문항도 빠짐없이** 성의 있는 답변을 부탁드립니다.

본 검사자료는 본인의 연구자료 이외의 다른 용도로는 사용되지 않을 것이며,
연구의 귀한 자료로 활용 될 것입니다.

바쁘신 가운데 도움을 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2013. 05

부경대학교 교육대학원 유아교육전공

지도교수 : 권 연 희

연구자 : 신 민 정

(e-mail : manjung000@hanmail.net / c.p : 010-3050-4963)

※ 다음은 유아의 일반적인 사항에 대한 질문입니다.

해당내용을 기재 해 주시기 바랍니다.

유아이름		성 별	남 · 여
생년월일	년 월 일 (년 개월)	유치원명	
평 정 일	20 년 월 일	평 정 자	

※ 다음은 교사의 일반적인 사항에 대한 질문입니다.

해당내용을 기재 해 주시기 바랍니다.

학 력	① 전문대졸 () ② 대졸 () ③ 대학원 졸 () ④ 기타 ()		
총 교직경력	년 개월	현 기관경력	년 개월
교사연령	만 세	소지자격	

※ 아래 문항을 잘 읽어 보시고 평소에 유아를 관찰하신 것에 근거하여 해당 란에 V표 하여 주시기 바랍니다.

문 항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	매우 그렇다
1. 다른 아이들과의 놀이나 활동을 주도한다.					
2. 다른 아이들의 이야기를 잘 들어준다.					
3. 다른 아이들에게 인기가 많다.					
4. 다른 아이들에게 자신의 의견을 명확하게 표현한다.					
5. 다른 아이와 갈등을 경험할 때 타협을 잘 한다.					
6. 다른 아이들이 이 유아를 좋아한다.					
7. 다른 아이에게 효과적으로 자기주장을 한다.					
8. 다른 아이에게 양보를 잘 한다.					
9. 다른 아이들이 이 유아와 함께 놀고 싶어한다.					
10. 다른 아이들과의 놀이를 재미있게 이끌어 간다.					
11. 장난감이나 교구를 다른 아이들과 사이좋게 나누어 쓴다.					
12. 여러 아이들과 고루 친하게 지낸다.					
13. 다른 아이들이 따라 할 만한 놀이나 활동을 제안한다.					
14. 어려움에 처한 아이를 잘 도와준다.					
15. 다른 아이에 비해 친구가 많다.					

※ 다음의 각 번호는 반대의 의미를 지닌 2개의 진술문으로 구성되어 있습니다.
진술문을 자세히 읽어보시고 선생님이 유아와 생활하면서 관찰하시고 느끼신
것을 바탕으로 가까운 쪽에 표시(V)하여 주십시오.

= 보 기 =

미술활동에 참여한다.						미술활동에 참여하지 않는다.
	①	②	③	④	⑤	

유아가 유치원에서 생활하면서

- (1) “미술활동이 주어지는 경우 매번 90% 이상 참여”의
경우는 ⑤에 표시 (V)
- (2) “미술활동이 주어지는 경우 70% 정도 참여”의 경우는 ④에 표시 (V)
- (3) “미술활동이 주어지는 경우 참여하는 경우와 참여하지 않는 경우가
각기 50% 정도”의 경우는 ③에 표시 (V)
- (4) “미술활동이 주어지는 경우 30% 정도만 참여하고 70%는 참여하지 않는다”
의 경우 ②에 표시 (V)
- (5) “미술활동이 주어지는 경우 90% 이상은 참여하지 않는다”의 경우는
①에 표시 (V)

※경우에 따라 서로 비슷한 문항일 수도 있으나
서로 관련짓지 마시고 별도로 생각하시어
한 문항도 빠짐없이 체크 해 주시기 바랍니다.

1	감정을 나타내는 말과 얼굴 표정이 일치한다.	① ② ③ ④ ⑤	감정을 나타내는 말과 얼굴 표정이 일치하지 않는다. (예: 좋다고 말하나 얼굴은 좋은 표정이 아닌 경우)
2	자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구분이 분명하다.	① ② ③ ④ ⑤	자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구분이 분명하지 않다.
3	유아가 자신의 감정이나 행동의 이유를 설명한다. (예: 부끄러워서 못해요, 친구가 같이 안 놀아 주어서 슬퍼요 등)	① ② ③ ④ ⑤	유아가 자신의 감정이나 행동의 이유를 설명하지 못한다.
4	친구와 싸울 때의 느낌과 야단을 맞을 때의 느낌을 구분한다.	① ② ③ ④ ⑤	친구와 싸울 때의 느낌과 야단맞을 때의 느낌을 구분하지 못한다.
5	유아의 얼굴표정만 보면 기분을 알 수 있다.	① ② ③ ④ ⑤	유아의 얼굴만 보고는 기분을 알 수 없다.
6	자신의 감정을 말할 수 있다. (예: 기분이 좋아요, 기뻐요, 화났어요, 싫어요, 부끄러워요 등)	① ② ③ ④ ⑤	유아가 자신의 감정이나 행동에 대한 이유를 설명하지 못한다.
7	슬픈 일이 있을 때 다른 사람에게 자기의 감정을 표현한다. (예: 슬프다고 말하기, 울기, 우울한 표정)	① ② ③ ④ ⑤	슬픈 일이 있어도 감정표현이 어색하거나 무표정하다.
* 8	상황에 맞는 감정을 표현하지 못한다. (예: 벌을 받으며 웃기, 다른 사람이 곤경에 처했을 때 웃기)	① ② ③ ④ ⑤	상황에 맞는 감정을 표현한다.
9	기쁜 일이 있는 경우 다른 사람에게 자기 감정을 표현한다. (예: 웃기, 껴안기, 기쁘다고 말하기)	① ② ③ ④ ⑤	기쁜 일이 있어도 감정표현이 어색하거나 무표정하다.
10	유아의 얼굴표정이 풍부하다.	① ② ③ ④ ⑤	유아의 얼굴에 표정이 없다.
* 11	유아가 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우가 종종 있다.	① ② ③ ④ ⑤	유아가 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우는 거의 없다.

* 12	감정이나 기분이 수시로 변한다.	① ② ③ ④ ⑤	변화가 안정되어 있다.
* 13	유아의 다음 행동을 예측할 수 없다.	① ② ③ ④ ⑤	유아의 다음 행동을 예측할 수 있다.
14	유아가 자신의 격한 감정을 스스로 억제하려 한다. (예: 화가 날 때 화를 풀기위한 시도)	① ② ③ ④ ⑤	유아가 격한 감정을 스스로 억제하지 못한다.
* 15	기분이 나빠지면 화풀이를 행동으로 한다. (예: 물건 던지기, 말치기, 때리기 등)	① ② ③ ④ ⑤	기분이 나빠져도 화풀이를 행동으로 하지 않는다.
* 16	자신이 원하는 바를 할 수 없는 경우 소리치며 울거나 데굴데굴 구른다.	① ② ③ ④ ⑤	자신이 원하는 바를 할 수 없어도 참는다.
* 17	집단 활동을 할 때 자기 차례를 기다리지 못한다.	① ② ③ ④ ⑤	집단 활동을 할 때 자기 차례를 기다린다.
* 18	한 가지 일에 오래 집중을 못하고 쉽게 주의가 흐트러진다.	① ② ③ ④ ⑤	주위의 소리에 상관없이 꽤 오랫동안 한 활동을 지속한다.
* 19	이 일, 저 일을 시작만 하고 끝맺음을 못한다.	① ② ③ ④ ⑤	시작한 일은 잘 마무리 짓고 다음 활동으로 넘어간다.
* 20	꼭 해야 되는 일이라도 하기 싫으면 하지 않는다.	① ② ③ ④ ⑤	꼭 해야 되는 일이라면 하기 싫어도 한다.
21	하고 싶어 하는 일도 해서는 안 된다고 하면 하지 않는다.	① ② ③ ④ ⑤	해서는 안 되는 일도 자신이 하고 싶은 대로 해 버린다.
22	옷 개기, 정리하기 등 쉬운 일은 다른 사람의 도움 없이 혼자 한다.	① ② ③ ④ ⑤	쉬운 일도 도움을 받아야 한다.
23	실패하더라도 여러 번 시도한다. (예: 복잡한 퍼즐 맞추기, 레고 조립, 게임 활동, 미술 등)	① ② ③ ④ ⑤	일이 잘 안 되는 경우 쉽게 그만 둔다.

24	유아가 자신의 일을 계획한 대로 실천한다.	① ② ③ ④ ⑤	유아가 자신의 일을 계획한 대로 실천하지 못한다.
25	교사의 격려가 없어도 스스로 과제를 완성한다.	① ② ③ ④ ⑤	교사의 계속적인 격려가 없이는 과제를 완성하지 못한다.
26	자기가 한 일에 대해서 자부심을 갖는다.	① ② ③ ④ ⑤	자기가 한 일에 대한 자부심이 없다.
27	“혼자 할 수 있어요.”라는 말을 더 많이 한다.	① ② ③ ④ ⑤	“혼자는 못해요.”하는 말을 더 많이 한다.
28	당장의 작은 결과나 성취보다는 더 큰 결과를 위해 기다릴 줄 안다.	① ② ③ ④ ⑤	기다리지 못하고 당장의 작은 결과에 만족한다.
29	자신의 능력에 맞는 기대를 한다.	① ② ③ ④ ⑤	자신의 능력보다 너무 높거나 낮은 기대를 한다.
30	미술 활동에서 시간이 걸리더라도 잘 하고자 노력한다.	① ② ③ ④ ⑤	미술 활동에서 잘하려고 노력하기 보다 서둘러 끝낸다.
31	과제의 완성에 관심을 갖고 이를 위해 노력한다.	① ② ③ ④ ⑤	과제의 완성에 관심이 없으며 노력하지도 않는다.
32	놀이를 할 때 친구에게 협조적이다.	① ② ③ ④ ⑤	놀이를 할 때 친구를 방해한다.
33	친구들의 감정표현에 적절히 반응한다. (예: 슬퍼할 때 위로의 말이나 행동, 웃는 친구에 웃음으로 반응하기)	① ② ③ ④ ⑤	친구들의 감정표현에 반응하지 못한다.
* 34	다른 사람의 감정을 무시한다. (예: 친구가 싫다고 하여도 반복해서 같은 행동하기)	① ② ③ ④ ⑤	다른 사람의 감정을 존중한다.
35	친구가 다쳤거나 울고 있으면 관심을 보인다.	① ② ③ ④ ⑤	친구가 다쳤거나 울고 있어도 무관심하게 지나친다.

36	도움이 필요한 친구에게 도움을 준다.	① ② ③ ④ ⑤	도움이 필요해도 친구를 도와주지 않는다.
37	친구가 칭하면 자신이 가지고 놀던 장난감을 양보한다.	① ② ③ ④ ⑤	친구가 칭하여도 장난감을 혼자만 가지도 놀다.
38	다른 사람을 고려하여 자신이 하고 싶은 일도 참는다.	① ② ③ ④ ⑤	다른 사람에 관계하지 않고 자기 하고 싶은 대로 한다.
39	놀이 규칙을 정할 때 다른 사람의 의견을 듣는다.	① ② ③ ④ ⑤	놀이 규칙을 정할 때 다른 사람의 의견을 들으려 하지 않는다.
40	교사에게 친근감을 보이며 좋아한다.	① ② ③ ④ ⑤	교사 옆에서 어색해하고 피한다.
41	교사의 칭찬을 받으려고 노력한다.	① ② ③ ④ ⑤	교사의 칭찬에 관심이 없다.
42	교사가 하는 일에 관심을 표한다.	① ② ③ ④ ⑤	교사의 일에 무관심하다.
43	교사에게 먼저 말을 거는 등 교사와의 관계에서 적극적이다.	① ② ③ ④ ⑤	교사와의 관계에서 소극적이다.
44	교사의 지시를 잘 따른다.	① ② ③ ④ ⑤	교사가 여러 번 지시를 해도 잘 따르지 않는다.
45	친하게 지내는 친구가 있다.	① ② ③ ④ ⑤	친하게 어울리는 친구가 없다.
46	진행되고 있는 놀이에 쉽게 참여한다.	① ② ③ ④ ⑤	진행되고 있는 놀이에 쉽게 참여하지 못한다.
47	새로운 친구하고도 쉽게 어울린다.	① ② ③ ④ ⑤	새로운 친구와는 쉽게 어울리지 못한다.
48	화가 났을 때 말로 문제를 해결한다.	① ② ③ ④ ⑤	화가 났을 때 말보다는 공격적 행동을 먼저 사용한다.

49	다른 친구들이 좋아한다. (예: 짝이 되기를 원함, 함께 놀이를 원함.)	① ② ③ ④ ⑤	다른 친구들이 좋아하지 않는다.
50	혼자 있는 경우보다는 친구와 함께 놀이를 하는 경우가 많다.	① ② ③ ④ ⑤	친구와 함께 놀이를 하는 경우 보다는 혼자 있는 경우가 많다.

*역채점 문항

※응답 해 주셔서 감사드리며,
빠트린 문항이 없는지 다시 한 번 확인 부탁드립니다.



<부록 2> 또래 평정 그림 카드



<남아용>

<여아용>

<부록 3> 협동적 자연친화 활동 프로그램 계획안

활동명	모래로 표현해요	일시 (회기)	2013년 6월 5일 (1회기)
장소	놀이터	자연물	모래
집단형태	2인 1조	자료	모래
관련요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 자기 정서 인식 및 표현, 타인 정서 인식 및 배려		
활동목표	·모래를 이용하여 짝에게 자신의 정서를 표현한다. ·짝의 정서를 이해하고 짝에게 마음을 표현하며 친밀감을 갖는다.		
도입	·앞으로 진행하게 될 협동적 자연친화 활동을 소개한다. ·활동에 참여하는 학급 구성원이 개인을 소개하며 활동에 참여하는 각오를 이야기한다. ·2명씩 짝을 정한다.		
전개	·짝과 모래를 관찰하고 모래를 만지며 감정을 표출한다. - 모래를 마음대로 만져보며 기분 좋은 것을 표현 해 봅시다. - 화나 났다면 어떻게 할 수 있을까요? ·짝과 손가락으로 자유롭게 그림을 그린다. ·모래에 자신의 기분을 그려보고 이유를 서로 이야기 나눈다. - 지금 내 기분을 모래에 그림으로 그려봅시다. - 어떤 기분인지, 왜 그런지 친구와 이야기 해 봅시다. ·다른 친구들에게 짝의 기분과 상황을 소개한다. - 다른 친구에게 내 친구의 기분을 이야기 해 봅시다. ·짝에게 하고 싶은 말을 모래에 그림과 글로 표현한다. - 내 짝에게 하고 싶은 말을 모래에 글과 그림으로 표현 해 봅시다. ·선생님에게 하고 싶은 말을 모래에 그림과 글로 표현한다. - 선생님에게 하고 싶은 말을 모래에 글과 그림으로 표현 해 봅시다.		
마무리	·오늘의 활동을 통해 자신의 기분 변화를 소개한다. ·나에게 표현한 짝의 마음을 소개하고, 느낌을 이야기한다.		

평가	협동적 자연친화 활동 프로그램의 첫 1회기 활동시간 이었다. 평소 자연친화 활동은 자주 접했지만, 본 프로그램은 또래와 마음을 나누고 공감하고, 배려하는 과정에 초점을 두고 진행하는 것에 염두를 두었다. 평소 친한 친구들과 활동방법에 따라 놀이하며 상호작용을 하다가 짝을 임의로 바꾸어주었던 데다가 내 마음을 모래에 그리며 표현하고 친구의 마음을 들어보고 적절히 반응하는 것에 어색하였다. 거기에 흥미롭고 역동적인 활동방법이 있는 것이 아니다보니 집중력이 떨어져 모래로 장난치는 경우도 있었다. 앞으로 활동을 꾸준히 진행하면서 짝도 계속 바꾸어주고 서로 정서를 표현하고 배려하는데 익숙해지면 좋을 것 같다.
활동 사진	

활동명	토끼풀 액세서리	일시 (회기)	2013년 6월 5일 (2회기)
장소	유치원 주변	자연물	토끼풀
집단형태	2인 1조	자료	토끼풀
관련요소	·또래유능성 - 친사회성, 주도성 ·정서지능 - 자기 정서 이용, 또래와의 관계		
활동목표	·토끼풀을 이용하여 다양한 액세서리를 만들 수 있다. ·토끼풀 액세서리로 친구를 꾸며주며 친구와의 관계를 증진시킨다.		
도입	·산책을 하며 쉽게 발견 할 수 있는 토끼풀에 대해 알아본다. ·토끼풀을 이용하여 여러 가지 액세서리 만든 것을 사진으로 보며 이야기 나눈다. ·우리도 산책 가서 토끼풀 액세서리를 만들기로 한다.		
전개	·산책을 나가 토끼풀을 발견하고 관찰한다. ·토끼풀을 이용하여 다양한 액세서리를 만든다. ·여러 친구들이 만드는 방법을 서로에게 알려주며 도와준다. ·만든 토끼풀 액세서리로 짝지와 서로 꾸며준다. ·토끼풀 액세서리 장식이 끝나면 짝과 손을 잡고 패션쇼를 하고 사진을 찍는다. ·친구들이 만들어 꾸민 토끼풀 액세서리를 보며 박수 쳐 준다.		
마무리	·교실로 돌아와 패션쇼하며 토끼풀 액세서리 사진 찍은 것을 보며 회상한다. ·패션쇼에서 서로 무엇을 만들고, 어떻게 꾸민 준 것인지 소개한다. ·친구들이 꾸민 토끼풀 액세서리 장식을 감상하고 느낌을 표현한다. ·짝지가 나에게 토끼풀 액세서리로 꾸며 주었을 때 느낌을 이야기한다.		

평가	토끼풀로 액세서리를 만들 것이라고 이야기하자 신기해하고 기대감에 신나보였다. 2~3명 짝을 정해 친구에게 토끼풀 팔찌, 반지를 묶어줄 수 있게 하였다. 처음에는 “어떻게 해요.”하며 교사에게 오던 아이들이 “친구와 함께 해 보자”라는 교사의 말에 친구와 함께 서로 도와가며 토끼풀을 묶어주었다. 혼자 할 수 없는 활동이어서 친구의 도움과 협동이 꼭 필요한 활동이었다. 활동 후 평가 때 유아들의 반응도 역시 “혼자하기 힘들어서 친구가 도와줘 좋았다”라는 반응이 많았다. 친구가 토끼풀 액세서리를 선물로 만들어 주고, 만드는 과정에서 서로 도움을 주고 하는 과정이 많다보니 또래 간에 긍정적인 상호작용이 많이 오갈 수 있었던 활동이었고, 끝나고 나서도 그런 과정으로 인해 유아들이 즐거워 하였다.
활동 사진	

활동명	우리는 들꽃 박사	일시 (회기)	2013년 6월 10일 (3회기)
장소	산	자연물	들꽃
집단 형태	7인 1조 (모둠별)	자료	들꽃, 도감, 연필, 색연필, 종이
관련 요소	·또래유능성 - 주도성 ·정서지능 - 타인 정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동 목표	·모듬 들꽃을 선정하고 다양한 자료로 들꽃에 대해 탐구하는데 적극 참여한다. ·모듬 들꽃을 탐구하는 과정을 통해 집단간의 단결력과 협동심을 기른다.		
도입	·지난 번 등산에서 찾은 들꽃 사진을 보며 경험을 이야기한다. ·오늘 등산에서 사진 속의 들꽃을 다시 한 번 찾아보기로 한다.		
전개	·도감을 들고 들꽃을 찾으러 등산을 간다. ·등산을 하며 사진 속의 들꽃을 찾아본다. ·찾은 들꽃을 하나씩 모은다. ·여러 들꽃 가운데 우리 모듬의 들꽃을 하나씩 선정한다. ·도감에서 우리 모듬 들꽃에 대해 찾아본다. ·종이에 모듬 들꽃을 붙이고 이름, 특징 등을 기록한다. ·모듬별로 모듬 들꽃에 대해 기록한 것을 모아 책으로 만든다. ·책 내용을 돌려본다. ·유치원으로 돌아와 여러 자료를 이용하여 우리 모듬 들꽃에 대한 정보를 더 수집한다. ·새롭게 수집한 내용을 도감에 추가로 기록한다.		
마무리	·등산을 통해 들꽃을 찾고 우리 모듬 들꽃에 대해 알아본 느낌을 이야기 나눈다. ·우리반 들꽃 도감 책은 교실의 도서영역에 두기로 한다.		

평가	회차가 진행되면서 친구들과 어떤 활동을 하게 되는지 기대를 많이 하는 것 같았다. 6~7명 모둠씩 짝을 지어서 어떤 식물들을 모을지 생각을 하고 역할을 분배하는 과정에서 하고 싶은 활동이 겹치자 “내가 하고 싶은데.. 대신 다음에는 내가 꼭 하게 해줘.”라며 양보도 하고, 도감을 만들면서 다른 친구들이 하는 것을 기다려주고 틀린 글자가 없는지 가르쳐 주기도 하는 모습을 보면서 다른 사람을 기다리고 배려할 수 있는 마음이 자란 것을 느낄 수 있었다. 완성된 도감을 서로 함께 보면서 힘을 합쳐 만든 결과물에 대해 ‘네가 한 부분, 내가 한 부분’을 찾아가며 관심을 갖고 살펴보았다.
활동 사진	

활동명	창포로 건강 해 저요	일시 (회기)	2013년 6월 13일 (4회기)
장소	유치원 실외	자연물	창포
집단 형태	2인 1조	자료	창포, 창포 끓인 물, 수건
관련 요소	·또래유능성 - 친사회성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제, 타인정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동 목표	·창포물에 짹지를 씻겨주며 자기 정서를 조절하고 타인을 배려하는 마음을 갖는다.		
도입	·유치원 마당에 있는 창포를 관찰하고 향기를 맡아본다. ·창포로 물을 닳여 세수하고 머리감는 풍습을 알아본다. (창포 물에 세수하고 머리를 감으면 나쁜 기운이 사라져서 건강해 저서 창포물에 머리감는 풍습이 있다.) ·창포물을 함께 닳여본다.		
전개	·닳여진 창포물의 냄새를 맡아본다. ·짹과 옷을 정비하고 바깥으로 나간다. ·짹지의 얼굴을 조심해서 씻겨주고 머리를 감겨준다. ·짹지의 발도 씻어준다. ·짹지를 씻겨주며 덕담을 해 준다. ·덕담을 받은 친구는 감사의 인사를 한다. ·역할을 바꾸어 짹지를 씻겨준다. ·머리를 말리면서 짹지에게 서로 부채질을 해 준다.		
마무 리	·짹지를 씻겨줄 때 기분이 어땠는지 이야기한다. ·짹지가 나를 씻겨주니 어떤 기분이었는지 이야기한다. ·짹지에게 덕담을 듣고 부채질을 해 줄 때 어떤 기분이었는지 이야기 한다.		

평가	아직까지 상호작용이 자유롭게 나오지는 않지만 친구들 사이에서 이타적인 발문과 활동을 하면서 받는 느낌을 표현하는 내용이 풍부해진 유아들도 있었다. 작지의 얼굴을 씻겨주며 다양한 대화가 오고 갔다. “예뻐져라, 사랑해, 부드러워져라.”등의 대화로 친구와 더 친해질 수 있었던 것 같다. 창포물로 머리를 감으면서 느껴지는 느낌들도 친구에게 “너가 씻어 주니까 좋아, 간지워~” 하며 이야기 나누고 교실로 들어와서 머리카락을 서로 말려주면서도 머리 긴 친구의 머리를 들어서 부채질을 해 주는 등 또래를 배려하는 모습을 관찰 할 수 있었다.
활동 사진	

활동명	나뭇잎 가면놀이	일시 (회기)	2013년 6월 14일 (5회기)
장소	유치원 주변	자연물	나뭇잎
집단형태	4인 1조	자료	나뭇잎
관련요소	·또래유능성 - 친사회성 ·정서지능 - 자기 정서 인식 및 표현, 타인 정서 인식 및 배려		
활동목표	·나뭇잎 가면을 통해 자신의 감정을 표현하고 타인의 감정을 이해한다.		
도입	·다양한 표정의 탈을 감상한다. ·탈의 표정을 보며 어떤 기분일지 이야기나눈다.		
전개	·산책을 나가서 찾을 수 있는 다양한 나뭇잎을 관찰한다. ·나뭇잎을 이용하여 다양한 표정 가면 만들기를 해 보기로 한다. ·가면을 만들 수 있는 크기의 나뭇잎을 찾는다. ·나뭇잎으로 자신이 표현하고 싶은 표정을 표현한다. - 웃는 표정은 어떻게 만들 수 있을까요? ·나뭇잎 표정 가면을 얼굴에 쓰고 친구에게 자신의 기분을 이야기한다. ·왜 그런 표정을 하게 되었는지 소개한다. ·친구와 가면을 바꾸어 쓰고 기분을 이야기한다. ·같은 팀 친구들과 의논하여 함께 하나의 가면을 만든다.		
마무리	·자신의 기분을 나뭇잎 가면으로 표현한 느낌을 소개한다. ·우리 팀 가면의 표정과 감정을 다른 친구들에게 소개한다. ·다음에 다시 나뭇잎 가면을 만든다면 어떤 표정을 만들고 싶은지 이야기한다.		

평가	나뭇잎의 종류에 따라 손으로 잘 찢어지는 것이 있었고, 유아의 힘으로 찢기 힘든 것도 있었다. 친구가 하는 것을 보며 따라 만들기도 하고, 친구의 도움을 받아 가면을 만드는 유아도 있었다. 자신이 원하는 대로 찢어지지 않자 속상해하는 유아도 있었고, 친구와 상호작용을 하며 활동에 즐겁게 참여하는 유아도 있었다. 활동과정에서“기분이 나빠? 기분이 좋아?” 라고 물어보면서 틀리면 짝이 “왜 그렇게 보여?”라고 되묻기도 하는 등 활발한 상호작용이 있었다. 서로 가면을 씌워주면서 다르게 보이는 짝을 보면서 “나도 이렇게 보였어?”라는 반응을 보이기도 하였다. 친구의 기분을 이해하고 알려주는 활동을 통해서 여러 가지 감정이 있음을 알 수 있는 기회가 되었던 것 같다.
활동 사진	

활동명	나무가 인도하는 길	일시 (회기)	2013년 6월 17일 (6회기)
장소	숲	자연물	나무
집단형태	4인 1조	자료	끈, 안대
관련요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제, 타인 정서인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동목표	·친숙한 길을 눈 가리고 걸어가 보는 경험을 통해 자기조절력을 기른다. ·안전하게 걸어 오도록 배려하는 행동을 통해 친사회적 행동을 증진한다.		
도입	·우리가 ‘눈이 안보인다면...?’ 어떤 느낌일지 이야기 나눈다. ·익숙한 산책 숲에서 눈을 감고 걸어가 보기로 한다. ·활동에 대한 약속을 알아본다.		
전개	·익숙한 숲길을 평소와 같이 걸어본다. ·특정 나무 두 그루를 선정하여 촉감으로 만져본다. ·나무와 나무 사이에 줄을 연결한 후 안대를 한 상태에서 줄을 잡고 목적지 나무까지 이동한다. - 항상 다니는 길인데 눈을 가리고 걸으니 어땠나요? ·친구가 잘 올 수 있도록 구성원이 줄 수 있는 도움을 생각해 본다. - 우리가 어떻게 도와주면 친구가 눈을 감고 잘 올 수 있을까요? (안고 함께 걸어가기, 손 잡아주기, 박수소리로 길을 유도하기...) ·이번에는 팀 친구들이 정한 방법으로 도움을 주면서 목적지 나무까지 눈을 가리고 찾아 간다. - 친구들이 도움을 주니 어땠나요?		
마무리	·그냥 숲길을 걸어 나무를 만진 느낌, 안대를 하고 걸어가서 나무를 만진 느낌을 비교한다. ·나무에 줄을 이어서 잡고 이동한 느낌과 친구들이 도움을 주었을 때 이동한 느낌을 비교해서 이야기 해 본다. ·건강한 우리 몸으로 자연을 불편함 없이 느낄 수 있음에 고마움을 갖는다.		

평가	먼저 안대를 가리고 혼자 줄을 잡고 나무 사이를 왔다 갔다 해 보는 활동을 해 보았다. 아이들의 반응은 재미있다는 반응과 으스스하고 무서웠다는 반응이 있었다. 혼자 가기 힘들어 보이는 친구를 보고 먼저 줄 가까이에 갈 수 있도록 손을 잡아주는 친구도 있었다. 활동을 하면서 혼자서 힘보다 친구의 도움을 받았을 때 더 쉽게 활동할 수 있었음을 함께 이야기 나누었고 몸이 불편한 사람들의 마음을 조금이나마 알 수 있었던 기회가 되었다. 친구를 도와주며 손을 잡아 줄 때 “어떻게 잡아주는게 좋아? 그냥 손을 잡고 갈까?”라고 묻기도 하고 목소리로 인도해 줄 때 “거기 조심해! 콩벌레 있어.”라던가 “옆으로 가. 나무에 부딪힌다.”라는 이야기로 친구들이 다치지 않도록 인도하였다.
활동 사진	

활동명	솔방울 주고 받기	일시 (회기)	2013년 6월 19일 (7회기)
장소	숲	자연물	솔방울
집단형태	2인 1조	자료	솔방울, 바구니
관련요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 자기 정서 이용, 또래와의 관계		
활동목표	·솔방울을 줌과 활동에 참여하며 친밀감을 기른다. ·상대방을 배려하며 게임에 즐겁게 참여한다.		
도입	· 짝과 함께 숲에 떨어진 솔방울과 같은 열매를 수집한다. · 솔방울의 생김새를 관찰한다.		
전개	· 여러 개 찾은 솔방울을 한명은 던져주고 한명은 바구니를 들고 솔방울을 받는다. · 어떻게 하면 더 잘 던지고, 어떻게 하면 친구가 잘 받을 수 있을지 이야기 나눈다. - 어떻게 던지는 것이 잘 던지는 것 일까요? - 어떻게 하면 받는 친구가 솔방울을 잘 받을 수 있을까요? · 던지는 친구가 받는 친구를 배려하며 솔방울을 던진다. · 바구니로 솔방울을 받기에 성공하면, “잘 던져 줘서 고마워”, “잘 받아줘서 고마워”하고 인사한다. · 던지고 받는 역할을 바꾸어 해 본다.		
마무리	· 내가 던진 솔방울을 짝지가 받았을 때 던진 친구의 기분을 이야기한다. · 솔방울을 잘 받았을 때 어떤 생각이 들었는지 이야기한다. · 솔방울을 잘 받은 짝지가 잘 던져준 친구에게 인사를 했을 때 어떤 기분이었는지 이야기한다.		

평가	술방울 주고 받기를 하기 전에는 아이들 대부분이 쉽게 잘 받을 수 있을 것이라고 예상했다. 하지만 활동을 하면서 조준이 힘들다는 것을 알게 되었고, 다시 어떻게 던지고 받으면 더 잘 받을 수 있을지 이야기 나누어 보고 활동을 하게 되었다. 활동 후 술방울을 던졌던 친구는 몸을 최대한 가까이 가서 던지거나 받는 친구의 배를 향해 던지니 잘 던질 수 있었다고 하였고, 술방울을 받은 친구는 술방울이 날아올 때 술방울을 보면서 바구니를 가까이 해 주면 받을 수 있다고 하였다. 활동을 하며 나온 상호작용에서 던지는 친구가 받는 친구에게 “잘 받아줘서 고마워.”라고 이야기를 하였는데 그 이야기를 들은 유아들이 “더 힘이 났다, 더 잘 받고 싶어졌다.”라고 평가를 하였다. 무엇보다 두 명의 협동심이 필요한 활동이었고 성취감을 얻으면서 나누는 상호작용이 긍정적이었다.
활동 사진	

활동명	자연물 손수건을 만들어요	일시 (회기)	2013년 6월 24일 (8회기)
장소	놀이터	자연물	꽃잎, 나뭇잎
집단 형태	대집단	자료	면 손수건, 돌맹이, 꽃잎, 나뭇잎
관련 요소	·포래유능성 - 사교성 ·정서지능 - 자기 정서인식 및 표현, 감정 조절 및 충동억제		
활동 목표	·손수건을 탁본하는 과정에서 자신의 정서와 감정을 표출한다. ·손수건을 친구에게 선물하며 마음을 표현하며 친밀감을 높인다.		
도입	·교사가 꾸민 자연물 탁본 손수건을 소개한다. ·자연물 탁본 손수건 만드는 방법을 소개한다. ·활동 시 지켜야 할 약속을 알아본다.		
전개	·산책을 하며 탁본에 사용할 다양한 자연물 (꽃잎, 여러 가지 모양의 나뭇잎) 과 돌맹이를 주워온다. ·면 손수건을 반 접어 한쪽에 주워온 자연물을 올려 구성한다. ·손수건의 나머지 반쪽을 덮는다. ·돌맹이로 자연물 올려놓은 곳을 돌맹이로 두드린다. ·화나는 일, 속상한 일을 떠올리고 돌맹이로 두드리며 감정을 해소한다. ·자연물에서 색깔물이 베어 나오는 것을 관찰한다. - 꽃잎과 나뭇잎에서 왜 색깔물이 나오는 것일까요? ·빠진 부분에도 돌맹이로 두드리 탁본한다. ·손수건 위에 베어 나온 모습을 관찰한다. ·탁본이 끝나면 손수건 반쪽을 열어 처음 올려둔 자연물이 어떻게 변했는지 관찰한다. - 꽃잎과 나뭇잎이 왜 이렇게 변했을까요? ·자연물을 떼어내고 손수건에 대칭으로 표현된 모습을 관찰한다. ·내가 만든 탁본 손수건을 짝지에게 선물한다.		
마무 리	·자연물 탁본 손수건 만든 느낌을 이야기 나눈다. ·짝지에게 자연물 탁본 손수건을 선물 받고 기분을 이야기 나눈다.		

평가	자연물 손수건을 만들며 돌멩이로 두드리면서 어떤 생각을 했냐고 물으니 생각보다 아이들이 속상한 일을 많이 가지고 있다는 것을 알 수 있었다. 특히 가족과 지내며 속상한 일이 많은 것 같았다. 엄마나 아빠께 혼이 났던 일, 동생이나 형과 싸웠던 일 등 작은 일들이 속상함으로 나타났고 그것을 돌멩이로 자연물을 두드리는 과정으로 해소하였다는 반응을 해 주었다. 그리고 자신이 직접 만든 손수건을 선물해주는 따뜻한 마음도 엿볼 수 있었다. 마무리를 하면서 느낌을 이야기 나누면서 “친구가 이렇게 예쁜 손수건을 선물로 줘서 고마워요.”, “산책을 하면서 내가 떼고 싶은 꽃잎을 뽀 수 있어서 좋았어요.”, “친구가 만든 손수건이 예뻐요.”라는 반응을 하였다.
활동 사진	

활동명	비 오는 날 산책해요	일시 (회기)	2013년 월 일 (9회기)
장소	유치원 주변	자연 물	비
집단 형태	대집단	자료	비옷, 우산, 장화
관련 요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 자기정서 인식 및 표현, 감정 조절 및 충동억제		
활동 목표	·비 오는 날 산책을 하며 비오는 풍경을 감상한다. ·빗 속 산책을 하며 자신의 정서를 표현하고 부정적 정서를 조절한다.		
도입	·쇼팽의 ‘빗방울 연주곡’을 감상한다. ·비옷을 입고 산책을 나가기로 한다.		
전개	·비옷을 입고 우산을 쓰고 유치원 마당으로 나간다. ·비를 맞으며 비에 관한 노래를 부른다. ·비를 맞으며 ‘빗방울 연주곡’을 다시 들어보며 몸을 자유롭게 움직인다. ·비오는 소리를 듣고 빗소리를 표현한다. ·빗방울이 땅에 떨어지며 퍼지는 모습을 관찰하고 모습을 몸으로 표현한다. ·나뭇잎에 맺힌 빗방울을 관찰한다. ·자신의 기분을 표현하며 걸어본다. - 오늘 기분이 어때요? - 기분이 좋은 친구는 좋은 기분을 표현하면서 걸어볼까요? - 속상한 친구는 속상한 마음을 표현하면서 걸어 봅시다. ·부정적 정서를 비에 씻어 보낸다. - 속상한 일이 있었던 친구는 그 마음을 비가 깨끗이 씻어 준대요. ·차레를 지켜 비옷과 우산을 정리하고 교실로 들어간다.		
마무리	·비 오는 풍경과 감정을 다양하게 표현하고 감상한 느낌을 이야기 나눈다. ·빗 속에서 감정을 표현하며 변화된 감정을 소개한다. ·비 오는 날 산책한 느낌을 이야기 나눈다.		
평가	※본 활동은 프로그램 처치 기간 내 유아들의 활동시간에 비가 오지 않아 본 연구에서 실시하지 못했음.		

활동명	우리는 텃밭 요리사	일시 (회기)	2013년 6월 28일 (10회기)
장소	놀이터 텃밭	자연물	텃밭 채소
집단 형태	7인 1조 (모듬별)	자료	샐러드 볼, 채소, 드레싱 소스, 비닐장갑, 접시, 포크
관련 요소	·또래유능성 - 사교성, 주도성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제, 교사와의 관계		
활동 목표	·텃밭에서 수확한 채소를 이용한 요리활동에 즐겁게 참여한다. ·친구, 선생님과 샐러드를 나누어 먹으며 친밀감을 높인다.		
도입	·유치원 텃밭을 관찰하며 어떤 작물이 자라고 있는지 알아본다. ·유치원 텃밭의 작물로 모듬별 샐러드를 만들어 보기로 한다.		
전개	·모듬별로 텃밭의 작물 중 적정 양을 수확한다. (상추, 부추, 방울토마토, 오이..) ·모듬 구성원 중 일부는 작물을 물로 씻고, 일부는 요리 도구를 가지고 온다. ·씻은 작물을 적당한 크기로 잘라 샐러드 볼에 담는다. ·모듬별로 다양한 드레싱을 부어 버무린다. ·모듬 구성원이 함께 만든 샐러드를 먹어본다. ·선생님에게도 샐러드를 맛 보여 드린다. ·다른 모듬에서 만든 샐러드도 맛을 본다. ·요리에 사용했던 요리 도구를 씻어서 정리한다.		
마무리	·우리 모듬 샐러드를 만든 과정을 회상하고 맛을 평가한다. ·텃밭에서 난 작물로 즉석에서 샐러드를 만들어 본 느낌을 이야기 나눈다. ·텃밭의 작물에 물도 주고 더 열심히 관리하기로 한다.		

평가	아이들이 직접 기른 텃밭의 작물을 직접 수확하고, 요리를 준비하고 요리를 하고 정리를 하기 까지 모든 활동에 즐겁게 참여하고 있다는 것이 느껴졌다. 역할을 자율적으로 분담하여 수확을 하는 친구들, 작물을 씻어 주는 친구들, 먹기 좋게 잘라서 준비하는 친구들, 그리고 설거지를 하는 친구들까지.. 스스로 하고 싶은 역할을 함께 정하며 유아들의 주도적인 모습과 협동하는 모습을 잘 볼 수 있었던 것 같다. 또 처음엔 야채샐러드라는 말에 거부감을 보이던 유아들도 있었고, 상추나 토마토를 못 먹는 유아들도 있는데 친구들과 함께 만들고 재미있어서인지 평소보다 더 맛있다는 말을 연발하며 맛있게 먹어 주었다. 협동적 자연친화 활동 프로그램을 회기를 거듭할수록 유아들이 또래와 상호작용하는 것이 무척 자연스럽게 활발해 졌고, 활동에 참여하는 것에 즐거움을 느끼고 적극적으로 참여함을 느낄 수 있었다.
활동 사진	

활동명	물길을 만들어요	일시 (회기)	2013년 7월 2일 (11회기)
장소	실외놀이터	자연물	모래
집단 형태	4인 1조	자료	물, 모래, 모래놀이 도구, 설계도
관련 요소	·또래유능성 - 사교성, 주도성 ·정서지능 - 자기정서 이용, 또래와의 관계		
활동 목표	·물이 흐르는 특성에 관심을 가지며 친구들과 협력하여 물길을 만든다. ·물이 흐를 수 있도록 지속적인 시도를 하며 만족을 지연시킬 수 있다.		
도입	·물이 필요한데 가까이 물이 없을 때 이동시키는 방법을 이야기 나눈다. ·친구들과 물길을 만들어 보기로 한다. ·함께 만들 물길 설계도를 그려본다.		
전개	·설계도에서 그린 물길을 협력하여 만든다. ·물이 더 잘 흐를 수 있는 방법을 생각해 본다. - 어떻게 하면 물이 더 잘 흐를 수 있을까요? ·물을 부어서 물이 지나가는 것을 확인한다. ·물이 잘 흘러가지 않는다면 무엇이 문제인지 함께 생각한다. ·필요하다면 다른 팀과 함께 의논하거나 협력해서 만든다. ·어느 지점까지 물이 흐르면 물이 더 이상 흐르지 못하도록 막는 방법을 생각해 본다. - 여기서부터 물이 흐르는 것을 멈추게 할 수도 있을까요? ·완성된 물길을 함께한 친구들과 함께 사진으로 찍는다.		
마무리	·친구들과 함께 힘을 모아 물길 만들기를 한 느낌을 이야기한다. ·물길을 만들면서 새롭게 알게 된 것을 소개한다. ·완성된 물길 사진 찍은 것을 보며 느낌을 나눈다.		

평가	모둠별로 몇 번 토의를 해보아서인지, 이번에는 설계도를 그리며 서로 이야기를 들어주는 모습을 많이 보였다. 생각보다 구체적인 설계도가 나왔고, 물이 길을 따라 한 바퀴 돌아서 다시 합쳐진다는 꽤 멋진 생각들도 나왔다. 모래놀이터로 나가 설계도를 토대로 물길을 만들기 시작하면서 의견이 맞지 않아 부딪히는 유아들도 있었다. 모둠별로 물길을 만들던 것이 두 모듬의 물길이 서로 만나 합쳐졌다. 그 순간 두 모듬의 유아들은 “선생님, 우리 모듬이랑 물이 합쳐졌어요!”라고 하며 당황하였다. 교사가 그럼 합쳐지는 대로 큰 물길을 만들면 좋겠다 라는 말에 좋아하며 큰 물길을 만들기 시작했고, 나중에는 네 모듬의 물길이 모두 합쳐져서 하나의 큰 물길이 만들어졌다. 완성된 물길을 보며 유아들은 힘이 합치니깐 더 큰 물길을 만들 수 있다는 것을 알게 되었다고 하고 더웠지만 물길을 만들며 즐거웠다고 이야기해 주었다. 활동 후 평가 때는 “친구들이랑 같이 만들어서 해서 더 재미있었던 것 같아요.”, “혼자 만들면 시간도 많이 걸리고 엄청 더웠을 거 같아요.”라는 반응을 했다.
활동 사진	

활동명	나뭇잎 떼기 가위 바위 보	일시 (회기)	2013년 7월 4일 (12회기)
장소	유치원 주변	자연물	나뭇잎
집단형태	2인 1조	자료	나뭇잎
관련요소	·또래유능성 - 주도성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제		
활동목표	·나뭇잎 떼기 가위 바위 보를 하며 자신의 부정적 정서를 조절한다. ·게임하는 과정에서 단결력을 기른다.		
도입	·속상했던 일, 부정적 감정을 가졌던 적을 이야기하고 기록한다. ·산책을 하며 다양한 나뭇잎을 관찰한다. ·나뭇잎이 붙어 있는 모양이 다양한 것을 관찰한다. ·나뭇잎이 줄기에 붙어있는 모양인 잎차례를 소개하고 종류별로 찾아본다. (마주나기, 어긋나기, 돌려나기, 뭉쳐나기)		
전개	·나뭇잎이 붙어 있는 줄기를 하나씩 갖는다. (나뭇잎의 수는 동일하게 정한다.) ·자신이 찾은 나무 줄기의 잎차례를 관찰하고 짝에게 소개한다. ·짝과 나뭇잎의 수가 같은 지 세어본다. ·가위 바위 보를 해서 이긴 사람이 짝의 나뭇잎을 하나씩 뺏는다. (뺏은 나뭇잎과 줄기는 모아두고 활용한다.) ·나뭇잎을 떼면서 마음속의 나쁜 감정이 사라지는 것을 이야기한다. - 나뭇잎을 하나씩 뺏 때마다 친구들이 가졌던 속상했던 일과 감정들이 하나 씩 사라질거예요. ·나뭇잎이 더 많은 남은 친구가 게임에서 이기고, 진 친구는 속상한 감정이 더 많이 사라지는 것을 이야기한다. ·짝과 함께 또 다른 나무줄기를 찾아온다. ·짝과 나뭇잎 떼기에서 이긴 친구와 옆 팀에서 이긴 친구와 다시 가위 바위 보 나뭇잎 떼기를 하고, 각 팀에서 진 친구들은 자신의 팀을 응원한다.		

전개	·2명씩 1팀 대결에서 승리한 친구는 옆 팀에서 이긴 친구와 게임을 하고 4명이 한 팀이 되어 나머지 친구는 응원한다. (토너먼트 게임) ·토너먼트로 나뭇잎 떼기 가위 바위 보 게임을 해서 우승한 팀을 찾는다.
마무리	·우승한 친구에게 줄 축하 선물을 함께 의논한다. ·게임한 느낌을 이야기 나눈다. ·게임하고 모은 나뭇잎과 줄기를 어떻게 활용할지 함께 의논한다. ·다음 산책에서 다양한 잎차례를 찾아보기로 한다.
평가	자신의 마음을 털어놓는 활동을 조금 낯설어 한 것 같았다. 그동안 그림이나 탈을 만들어서 기분을 이야기하는 것은 즐거하고 평소에도 잘 했지만, 서운한 감정들을 있을 때면서 이야기하기가 조금 쑥스러워하는 유아들도 있었다. 하지만 나뭇잎이 하나씩 떨어질수록 자기의 속상했던 감정을 솔직하게 이야기하고 잎사귀를 날리면서 “속상한 기분아 잘가~”라고 이야기를 하였다. 생각보다 아이들이 사소하게 속상한 일이 많다는 것을 느꼈고, 통쾌하게 나뭇잎을 있는 힘껏 떼어서 입으로 불어 날려버리며 스트레스를 푸는 듯한 생각이 들었다. 이번 활동을 통해 조금이나마 아이들이 자신의 마음 이야기를 친구에게 하면서 친구와 더 친해지고 마음이 가벼워지는 경험을 했으리라 생각한다.
활동 사진	

활동명	모듬 나무가 있어요	일시 (회기)	2013년 7월 5일 (13회기)
장소	유치원	자연물	나무
집단형태	7인 1조 (모듬별)	자료	나무, 도감, 종이, 연필, 색연필
관련요소	·또래유능성 - 친사회성, 주도성 ·정서지능 - 타인정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동목표	·구성원과 협력하여 모듬나무를 탐구하는 과정을 통해 집단의 관계를 증진시킨다.		
도입	·유치원에 있는 다양한 나무들의 사진을 찍은 것을 보며 생김새를 알아본다. ·여러 나무들 중 우리 모듬의 나무를 하나씩 정해 보기로 한다.		
전개	·모듬별로 협의하여 모듬나무를 선정한다. ·모듬 구성원들이 함께 종이를 들고 밖으로 나가 모듬 나무를 찾아 관찰한다. ·모듬나무 탐구를 위해 유아들이 주도하여 구성원의 역할을 나눈다. ·종이에 모듬 나무를 연필로 세밀화 표현한다. ·도감 등 다양한 방법으로 모듬 나무에 대한 정보를 수집한다. ·모듬 나무 세밀화 그린 것에 나무 이름을 찾아 종이에 적고, 특징을 기록한다. ·맺말에 모듬 나무 이름과 정보를 기록하여 모듬 나무에 걸어 놓는다.		
마무리	·친구들에게 모듬 나무에 대해 알게 된 내용을 소개한다. ·모듬별로 모듬 나무에 대해 조사한 것을 묶어 책으로 만든다. ·모듬 나무에 대해 조사하며 느낀 점을 이야기 나눈다. ·우리 모듬 나무를 더 많이 관찰하고 사랑하기로 한다.		

평가	모듬나무 활동은 유아들의 협력을 잘 볼 수 있는 활동이었다. 함께 나무를 모듬의 나무를 정하고, 모듬끼리 모여 나무의 생김새를 관찰하고 그것을 세밀화로 그리고 나무의 특징을 적을 때에도 서로의 도움이 필요했다. 나무를 정할 때는 다수결로, 가위 바위 보 등의 결정을 할 수 있는 방법에 대한 아이디어를 이야기 해 보고 실천하였고, 나무 책을 만들 때에는 글씨를 쓰기 힘든 친구를 서로 도와주며 모듬별로 협동하는 모습들을 엿볼 수 있었다. 직접 나무 세밀화를 그리면서 예전에는 “니 못그린다.”라는 반응이 많았다면 오늘은 “니는 이 부분이 잘 그렸네. 나는 여기를 잘 그렸다.”는 유아들의 자발적인 상호작용이 인상깊었다.
활동 사진	

활동명	우리는 모래 조각가	일시 (회기)	2013년 7월 8일 (14회기)
장소	바닷가	자연물	모래
집단 형태	7인 1조 (모듬별)	자료	모래, 바닷물, 모래놀이도구, 설계도
관련 요소	·또래유능성 - 친사회성, 주도성 ·정서지능 - 자기정서 인식 및 표현, 감정조절 및 충동억제, 자기정서 이용		
활동 목표	·모듬 구성원과 협력하여 모래 조각에 적극적으로 참여한다. ·모래조각을 하며 인내심과 친밀감을 기른다.		
도입	·모래를 이용한 다양한 조각 작품을 사진으로 감상하고 느낌을 이야기 나눈다. ·우리도 모래를 이용한 조각 작품을 만들기로 한다. ·모듬별로 모여 어떤 모래 조각 작품을 만들지 의논하고 설계도를 그린다.		
전개	·설계도와 모래놀이 도구 등 필요한 준비물을 들고 바닷가로 이동한다. ·모듬별로 모여 설계도를 참고하여 모래 조각 작품을 만든다. ·모래와 물을 섞어 만들면 더 잘 만들어 짐을 발견한다. - 어떻게 하면 모래 조각 작품을 더 잘 만들 수 있을까요? ·모듬 구성원이 협력하여 모래 조각 작품을 완성한다. ·모듬 별 모래 조각 작품이 완성되면 모두 모여서 각 모듬의 작품을 소개한다. ·여러 모듬의 작품을 감상한다.		
마무리	·여러 모듬의 모래 조각 작품을 본 소감을 이야기 한다. ·모듬별로 협력하여 모래 조각 작품을 만들고 느낌을 이야기한다. ·모듬별 작품을 사진을 찍고 유치원으로 이동한다.		

평가	활동 전 설계도를 구상하는 단계에서 모래조각을 하고 싶은 모양들을 유아들이 스스로 의논해서 정하도록 하였다. 가위 바위 보를 하지 않고 싸우지 않기로 약속을 하고 무엇을 할지 상의해 보았다. 역할도 정해서 그림 그리는 친구, 꾸미는 친구를 스스로 정해서 실천했고, 자기 이름도 스스로 적어 보도록 하였다. 본 활동에서 설계도를 보고 모래조각을 하는데 한주먹씩 모래를 모아서 완성할 수 있었다. 활동을 하고 나서 느낌을 이야기 나누는데, “처음에는 친구들이 서로 하려고 해서 힘들었는데, 나중에는 함께 해서 좋았다.”, “다른 친구들이 만든 것을 보고 우리가 만든 것을 보았는데, 우리가 더 잘 만들었던 것 같다.”, “혼자 만들었으면 힘들었을 것 같다.”라는 이야기를 나누었다. 다음에는 좀 더 어려운 작품을 하고 싶다는 이야기도 하였다.
활동 사진	

활동명	봉숭아 물들여요	일시 (회기)	2013년 7월 10일 (15회기)
장소	놀이터	자연물	봉숭아 꽃
집단형태	2인 1조	자료	봉숭아 꽃, 돌맹이, 비닐
관련요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 타인정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동목표	·봉숭아 물들이기를 하며 짝과 친밀감을 기른다. ·짝과 상호작용을 통해 서로의 정서를 공유하는 경험을 갖는다.		
도입	·실외활동에서 화단에 핀 봉숭아 꽃을 관찰한다. ·봉숭아 꽃을 이용하여 손톱에 물들이는 것에 대해 알아본다. - 봉숭아 꽃으로 손톱에 물들이는 것을 해 본 적이 있나요? ·봉숭아 물 들이는 방법과 필요한 준비물을 알아본다.		
전개	·짝을 정해 놀이터로 나가 봉숭아 꽃을 수집한다. - 꽃을 뜰 때 봉숭아 꽃에게 어떤 말을 해 주면 좋을까요? ·꽃을 찢을 돌맹이를 짝과 함께 찾아온다. ·짝과 자리를 찾아 봉숭아를 돌로 찢는다. ·찢은 봉숭아 꽃을 짝지 손톱위에 얹어둔다. - 친구 손톱에 봉숭아 꽃 물을 들여주며 하고 싶은 이야기를 해 봅시다. ·손톱위에 올려 둔 봉숭아 꽃이 고정되도록 비닐랩으로 감아둔다. ·짝과 함께 산책을 하거나 놀이터에서 놀이를 한다. ·일정 시간이 지난 후 봉숭아 물 들인 것을 개봉한다.		
마무리	·봉숭아 물이 들어진 것을 보고 소감을 이야기 한다. ·봉숭아 물 들이기를 하며 함께 나눈 이야기를 소개한다. ·예쁘게 물 들여 준 짝에게 감사의 인사를 전한다.		

평가	놀이터 주변에 많이 피어 있는 봉선화 꽃잎을 떼어 친구들과 함께 돌멩이로 찢어 봉선화 물들이기를 했다. 교사가 의도적으로 뺨을 수 있는 돌멩이와 봉숭아 잎을 나누어 쓰도록 했는데 가위 바위 보를 하지 않기로 약속을 하고는 이야기로 양보하고 “봉숭아 잎 떼는 건 내가 먼저 할게. 돌멩이는 네가 먼저 사용해.”와 같은 순서를 정하기도 하였다. 꽃잎을 찢은 것을 짝의 손톱에 올려 주고 짝에게 한고 싶었던 이야기를 주고받았다. 사랑한다고 말해주고, 손톱에 꽃잎 색깔이 예쁘게 물들어라는 등의 예쁜 말들을 해주었다. 내가 내 손에 할 때와 짝이 내 손에 봉숭아를 올려주는 느낌을 이야기 할 때는 “시원했다.”, “짝이 해 주니까 간지럽고 기분이 좋았다.”와 같은 반응이 나왔다.
활동 사진	

활동명	조심조심 돌멩이 탑 쌓기	일시 (회기)	2013년 7월 12일 (16회기)
장소	산	자연물	돌멩이
집단 형태	7인 1조 (모둠별)	자료	돌멩이, 종이, 매직
관련 요소	·포래유능성 - 친사회성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제, 타인정서 인식 및 배려,		
활동 목표	·모둠별로 돌멩이 탑을 쌓으며 협동심과 조절력을 기른다. ·친구를 위한 소원을 빌어 보는 경험을 통해 친밀감을 높인다.		
도입	·등산을 하면서 여러 자연을 감상한다. ·돌탑을 발견하고 돌탑에 대해 이야기나눈다. ·친구들도 돌탑에 돌을 쌓고 소원을 빌어보기로 한다.		
전개	·돌탑에 돌을 쌓으려면 어떻게 생긴 돌로 쌓는 것이 좋을지 이야기 나눈다. - 어떤 돌로 돌탑을 쌓아야 무너지지 않고 높이 쌓을 수 있을까요? ·돌탑을 쌓을 때 지켜야 할 규칙을 알아본다. - 사람들이 쌓은 돌탑이 무너지지 않으려면 어떻게 해야 할까요? ·주변에서 돌탑에 쌓을 수 있는 돌을 2개씩 찾아온다. ·기존에 만들어져 있던 돌탑에 조심해서 자신의 돌을 하나씩 올리고 자신의 소원을 마음속으로 빌어본다. ·나머지 하나의 돌을 들고 모둠별로 모여 모둠 돌탑을 쌓기로 한다. ·모둠 돌탑을 쌓을 때는 자신이 아닌 옆 친구를 위한 소원을 빌기로 한다. ·모둠별 돌탑을 쌓으면서 오른쪽 (또는 왼쪽) 옆에 있는 친구를 위한 소원을 마음속으로 빈다. ·모둠 돌탑의 이름을 함께 정하여 탑 이름을 종이에 써서 돌탑에 끼운다. ·다음 번 등산에서 돌탑이 그대로 있는지 확인하기로 한다.		
마무리	·모둠 돌탑을 쌓으면서 어떤 친구를 위해 어떤 소원을 빌었는지 소개한다. ·자신을 위해 소원을 빈 친구에게 고마운 마음을 전하고, 서로의 기분을 이야기한다.		

평가	성불사로 올라가는 길에 있는 쌓아진 돌담에는 주로 가족의 소원을 비는 유아들이 많았다. 모둠별로 힘을 합쳐 돌담을 쌓을 때, 돌담을 잘 쌓기 위해 주도적으로 어떤 모양의 돌을 가져오라고 하는 유아, 다른 친구가 쌓지 못할 때 도와주는 유아, 자신의 돌만 위에 쌓으려다가 무너뜨리는 유아, 등 여러 모습이 있었다. 모둠별로 무너지지 않게 가장 높이 쌓아보자는 교사의 말에 서로 협동해서 높이 쌓는 모둠, 아래부터 튼튼하게 넓게 올리는 모둠 등 다양한 형태가 나타났다. 함께 쌓은 돌담에 서로의 소원을 빌어주자는 말에 처음에는 머뭇거리다가 서로를 위해 소원을 빌어주었다. 소원은 대부분 “친구가 아프지 말고 건강하게 여름을 났으면 좋겠어요.”라는 소원이 많았고, 또 “친구들이 모두 건강하고 행복하길 바랍니다.”, “동회가 지금보다 더 멋진 친구가 됐으면 좋겠다고 빌었어요.”등의 소원들도 있었다.
활동 사진	

활동명	수생곤충을 관찰해요	일시 (회기)	2013년 7월 15일 (17회기)
장소	넷가	자연물	수생곤충
집단 형태	7인 1조 (모둠별)	자료	루페, 수조, 흰 접시, 돋보기, 붓, 뜰채, 소쿠리, 모종삽
관련 요소	·또래유능성 - 주도성 ·정서지능 - 자기정서 이용		
활동 목표	·수생곤충을 채집하고 관찰하며 생명의 소중함을 느낀다. ·수생곤충을 채집하는 과정을 통해 인내심과 성취감을 얻는다.		
도입	·동화‘넷물에 뭐가 사나 볼래?’를 듣는다. ·가까운 넷물에 뭐가 사는지 관찰하러 가기로 한다. ·모둠별로 페트병과 비닐을 이용하여 물속 관찰 상자를 만든다.		
전개	·수생곤충을 관찰하는데 필요한 도구를 알아본다. ·수생곤충을 채집하는 방법을 알아본다. - 수생곤충이 다치지 않도록 붓과 뜰 채를 이용하기로 해요. ·수생곤충을 채집할 때 지켜야 할 약속을 알아본다. - 잡은 수생곤충은 다른 곳에서 키울 수 없기 때문에 관찰하고 바로 놓아주기로 해요. ·넷가로 이동한다. ·모둠별로 여러 가지 채집 도구를 이용하여 수생곤충을 채집한다. ·채집한 수생곤충은 잘 보일 수 있게 흰 접시에 담고 사진을 찍어 둔다. ·도감으로 어떤 종류의 수생곤충인지 알아본다. ·관찰한 수생곤충은 다시 넷가에 놓아준다.		
마무리	·모둠별로 잡은 수생곤충을 소개한다. ·수생곤충을 채집하고 놓아주면서 느낀 점을 이야기 나눈다.		

평가	수생곤충을 잡을 것이라는 말에 유아들은 계곡물에 가만히 서서 아래쪽만 내려다보면서 “안보여요.”라고만 말했다. 교사가 돌멩이를 들어 하루살이애벌레 한 마리를 잡아서 보여 주자, 너도 나도 주변의 돌을 들어 보기 시작하고 수생곤충을 힘을 모아 채집할 수 있었다. 채집한 다슬기와 하루살이 애벌레, 강도래 애벌레, 날도래 애벌레, 옆 새우를 관찰하고 이야기를 나누었다 한 명의 유아가 돌을 들면 다른 유아는 돌에 붙어 있는 수생곤충을 살살 떼어 그릇에 옮겨 담으며 자연스럽게 협동을 하는 모습이 보였다. 그리고 모둠별로 채집한 수생곤충을 관찰해보고 자신의 모듬에는 없는 다른 수생곤충을 보기 위해 다른 모듬에 가서 함께 보기도 하고 또 보여주기도 하였다. 관찰이 끝나고 수생곤충을 다시 물속으로 돌려주며 작은 생물도 배려하는 마음을 기를 수 있었던 활동이었다.
활동 사진	

활동명	자연 색 파레트	일시 (회기)	2013년 7월 16일 (18회기)
장소	숲	자연물	다양한 자연물
집단 형태	7인 1조 (모둠별)	자료	광목천, 종이 색 파레트
관련 요소	·또래유능성 - 사교성, 주도성 ·정서지능 - 자기 정서 이용, 또래와의 관계		
활동 목표	·친구와 협력하여 자연 색 파레트 만들기에 적극적으로 참여한다. ·계속적인 시도로 완성된 자연물 찾기를 통해 성취감을 얻는다.		
도입	·자연에서 찾을 수 있는 색깔에는 어떤 것이 있을지 예측 해 본다. ·종이 색 파레트를 소개한다. ·자연에서 종이 색 파레트와 같은 색깔의 자연물을 찾아 보기로 한다.		
전개	·숲으로 이동하여 모둠별로 종이 색 파레트와 광목 천을 나누어 준다. ·광목 천 위에 종이 색 파레트를 올려둔다. ·종이 색 파레트에 있는 색깔의 자연물을 찾아와서 파레트 색깔 옆에 나열한다. ·색깔 자연물을 모두 찾으면 모둠별로 모여서 관찰한다. - 어떤 색깔의 자연물이 가장 많았나요? - 부족한 색깔은 어떤 색이 있나요? ·다른 모둠에서 만든 자연색 파레트도 돌아가면서 관찰한다.		
마무리	·자연 색 파레트를 만들어 본 느낌을 이야기 나눈다. - 자연 색 파레트를 만들면서 힘든 점은 없었나요? - 자연 색 파레트를 다 만들고 나서 보니 어떤 기분이 드나요? ·이번에 부족했던 색의 자연물을 다음 산책 때 찾아보기로 한다.		

평가	자연 색 파레트 만들기를 하며 친구들과 많은 상호작용이 오고 갔다. 하나의 색을 두고 “어디에 놓을까?”, “거기는 아니고 여기에 놓아야 한다.”등 서로 의논을 하며 파레트 위에 자연물을 올려놓았다. 완성된 자연 색 파레트를 보며 예쁘단 말과 함께 모두 힘을 합쳐 자연의 색을 모은 것에 대해 뿌듯해 하였다. 그리고 우리가 놀았던 장소의 이름을 자연의 색깔이 많이 있다고 해서 ‘색깔놀이터’라는 이름도 함께 지어 주었다.
활동 사진	



활동명	몸짱 마음짱 등산해요	일시 (회기)	2013년 7월 19일 (19회기)
장소	산	자연물	산
집단형태	대그룹	자료	물
관련요소	·또래유능성 - 사교성, 친사회성 ·정서지능 - 감정조절 및 충동억제, 타인정서 인식 및 배려, 대인과의 관계		
활동목표	·등산을 통해 부정적 정서를 해소하고 인내심을 기른다. ·등산하며 만나는 등산객과 인사를 나누며 친사회적 행동을 증진시킨다.		
도입	·등산에 대한 계획을 세운다. ·등산을 하는 어른들은 모르는 사람이지만 마주치면 인사하는 예절에 대해 이야기 나눈다. ·우리도 등산할 때 만나는 등산객 어른들께 인사를 하기로 한다.		
전개	·자연의 아름다움을 감상하며 등산을 한다. ·등산을 하며 지난 번에 찾은 모듬별 들꽃을 관찰한다. ·자연 색 파레트에서 많이 찾지 못했던 색깔의 자연물도 찾아본다. ·탁 트인 바다를 보며 야호~를 외치며 부정적 정서를 표출한다. - 마음속에 있는 나쁜 마음, 속상했던 일을 ‘야호~’외치면서 모두 밖으로 보내버리도록 해요. - ‘야호~’외치며 나쁜 마음들을 모두 보내니 기분이 어때요? ·등산을 하면서 만나는 등산객에게 인사를 한다. ·등산객의 반응에 대해 이야기 나눈다. - 친구들이 인사를 잘 하니까 어른들께서 어떻게 이야기 해 주시나요? - 어른들이 칭찬 해 주시니까 너희들 기분이 어때요? ·산을 내려오면서 지난 번 쌓은 소원 돌담이 잘 있는지 확인한다.		
마무리	·산을 내려와 체육공원에서 쉬면서 지난 번 활동 결과물을 찾아 본 것을 이야기 나눈다. ·등산객과 인사나누며 등산한 기분에 대해 이야기 나눈다.		

평가	숲에서 만나는 사람들은 모두 친구가 될 수 있고 좋은 사람이라는 말에 유아들이 너도나도 반갑게 인사를 했다. 작고 귀여운 아이들의 인사에 지나가던 등산객들은 웃으며 예쁘다며 칭찬과 함께 반가운 인사로 답해주셨다. 처음 산을 오를 때는“언제 도착해요? 더워요.”라고 하던 아이들이 등산객과 인사를 하면서 등산객들이 “아유~인사도 잘하네. 그래 안녕?”“예쁘다.”라는 반응을 보이자 아이들이 “칭찬해 주니까 기분이 좋다.”라는 반응을 보였다. 숲에 도착해서 “야~호~”를 하면서 등산하면서 힘들었던 것과 나쁜 감정들을 다 털어버리고 나자 원점이가 “속 시원하다~”라고 이야기 해서 한바탕 웃기도 하였다. 하산을 할 때는 일부러 인사하자고 이야기 하지 않아도 스스로 먼저 인사하는 모습도 볼 수 있었다.
활동 사진	

활동명	작은 숲을 만들어요	일시 (회기)	2013년 7월 23일 (20회기)
장소	숲	자연물	다양한 자연물
집단 형태	7인 1조 (모둠별)	자료	광목천, 다양한 자연물, 매직
관련 요소	·또래유능성 - 친사회성, 주도성 ·정서지능 - 자기정서 이용, 타인정서 인식 및 배려, 또래와의 관계		
활동 목표	·숲에서 찾은 다양한 자연물에 관심을 갖는다. ·친구와 협력하여 작은 숲을 만들며 성취감을 갖는다.		
도입	·자연이 주는 이로운 점에 대해 알아본다. ·자연의 아름다움을 유치원에서도 느낄 수 있는 방법에 대해 알아본다. ·숲에 떨어진 자연물을 모아서 유치원에 작은 숲을 만들어 보기로 한다.		
전개	·모둠별로 광목천을 하나씩 받아 바닥에 펴 놓는다. ·모듬 친구들이 협력하여 숲에 떨어진 여러 가지 자연물을 모아온다. ·모은 자연물을 광목천 위에 놓아보면서 작은 숲을 구성 해 본다. ·부족한 자연물이 있으면 더 찾아서 구성한다. ·모듬별 작은 숲이 완성되면 모듬 작은 숲의 이름을 정한다. ·광목 천 위에 모듬별 숲 이름을 매직으로 적고 사진을 찍는다. ·다른 모듬에서 꾸민 작은 숲도 감상한다. ·작은 숲을 유치원으로 이동할 수 있는 방법을 토의한다. ·천 위에 구성한 모듬 숲을 정리하여 유치원에 가지고 돌아간다.		
마무 리	·유치원으로 돌아와 모듬 숲 사진을 보며 우리 모듬 숲을 소개한다. ·숲에서 구성했던 모듬 숲 사진을 보며 교실에서 다시 모듬별로 숲을 구성하며 자연물을 고정시킨다. ·모듬 숲을 어디에 게시하면 좋을지 토의한다. ·자연의 아름다움에 대해 이야기 나눈다. ·우리가 작은 숲을 구성 해 본 느낌을 이야기 나눈다. ·그동안 협동적 자연친화 활동을 하면서 느낀 점을 이야기 나눈다. ·활동을 하면서 자신의 변화가 있다면 소개 해 본다.		

평가	모둠별로 광목천에 자연물을 이용하여 작은 숲을 만들기로 하고 숲을 구성하기 시작했다. 길을 만들기 위한 재료를 함께 의논하고 재료를 모으기 시작했고, 완성이 되기까지 오랜 시간이 걸렸지만 자신들만의 숲 아지트를 다양한 재료로 개성 있게 표현한 것을 볼 수 있었다. 완성된 작은 숲을 유치원으로 가져가자는 말에 들고 가긴 힘이 드니 사진으로 찍어서 유치원에 가서도 볼 수 있게 해달라고 하였다. 그래서 완성된 작품을 사진으로 찍고, 자연물을 챙겨서 유치원으로 돌아왔다. 숲 만드는 것이 재미있었는지 유치원에 돌아와 만들었던 것을 토대로 광목천에 그림을 그려 숲 지도로도 만들어 보고 자연물도 올려보았다. 부족한 자연물이 나무에 붙어 있을 때는 “나무야, 미안해. 두 개만 떼 갈게. 우리한테 줘서 고마워”라는 말이 자연스럽게 흘러나왔다. 숲 만들기를 할 때 무엇을 만들지 이야기를 나누면서 역할이 저절로 나뉘어졌고, 다른 가족의 작품을 볼 때도 “우리는 넷물이 없는데 여기는 만들었네.” “흙도 있네”라며 차이점을 이야기하고 칭찬해 주기도 하였다. 유아들과 자연체험을 하며 자연에 더 많은 관심을 가질 수 있었고, 유아들 역시 서로 어우러져 배려하는 마음을 가질 수 있었던 것 같다. 또한 다양한 친구와 자연스럽게 상호작용을 하고 서로 감정을 나누는데 익숙해진 변화는 무척 인상깊었다. 한정된 교구를 가지고 놀며 싸우기보다 무한한 자연물을 가지고 넉넉한 마음을 가질 수 있었던 시간들이었다. 지속적으로 자연체험을 경험하고 즐겁게 활동하면 좋겠다.
활동 사진	