

# 유치원 단일연령 교실과 혼합연령 교실에서의 아동의 극놀이 행동

## Children's Dramatic Play Behaviors in Same-Age and Mixed-Age Preschool Classrooms

하 승 민

우석대학교 아동복지학과

Ha, Seung Min

Dept. of Child Development & Welfare, Woosuk Univ.

### Abstract

The Purpose of this study was to examine children's dramatic play and dramatic play themes in the same-age and mixed-age kindergarten classrooms.

The subjects were 45 children in three classrooms of 4-year-olds, 69 children in three classrooms of 5-year-olds, and 60 children in three mixed-age classrooms of 4-and 5-year-olds.

Observations were conducted by videotape recordings. Observation periods were of five-minutes duration. There were ten observations of children's indoor free-play periods.

Four-and five-year-olds in mixed-age classrooms were more likely to engage in group-dramatic play than 4-and 5-year-olds in same-age classrooms.

Four-year-olds in mixed-age classrooms were more likely to engage in domestic and family, war/violence, school, animal, and vehicle play themes than 4-year-olds in same-age classrooms. However, 5-year-olds in mixed-age classrooms were more likely to engage in family and school play themes than 5-year-olds in same-age classrooms. 5-year-olds in same-age classrooms were more likely to engage in vehicle and animal play themes than 5-year-olds in mixed-age classrooms. 5-year-olds in same-age classrooms did not differ from 5-year-olds in mixed-age classrooms on the war/violence themes used during dramatic play.

In terms of sex differences, boys were more likely to engage in violence, adventure fantasy themes than girls. Conversely girls were more likely to engage in family/marriage static play themes than boys.

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 사회가 고도의 산업화 및 첨단정보 사회로 진행되면서 전통가족구조는 핵가족으로 변화되었다. 전통가족 집단은 구성원의 연령차가 다양하기 때문에 지도하기, 모방하기, 양보하기 등으로 문제해결의 과정을 겪어나감으로써, 더불어 함께 사는 삶의 지혜와 태도를 자연스럽게 습득하도록 한다. 그러나 핵

가족화로 말미암아 다양한 연령층의 가족원수가 감소되고 이에 따라 집단역동성을 약화시키는 결과를 가져오게 되었다. 또한 기존 여성의 취업증가로 인하여 많은 아동들이 낮동안 유치원이나 유아원에서 또래집단과 함께 보호·교육받게 되어, 가정에서 대부분 이루어지던 아동의 사회화 역할들을 일반 유아교육기관에서 보완·대리해 줄 것이 요구되고 있다.

이러한 요구들이 커지면서 아동심리학자, 교육학자, 교육정책가들은 아동의 사회-인지 발달을 도모하는데 또래관계의 중요성을 인식

하고, 다른 연령으로 구성된 혼합연령 교실 상황을 유아교육 현장에 적용하여 또래간 상호작용으로 연계 되는 이점에 주의를 기울이기 시작하였다. 특히, 영국, 스웨덴, 미국과 같은 나라들에서는 혼합연령 실험프로그램을 통하여 아동발달에 미치는 긍정적인 결과들을 밝히고 혼합연령 교실을 교육현장에서 성공적으로 활용하는 단계에 있다(Katz, Evangelow, & Hartman, 1990).

이러한 추세에도 불구하고 대부분의 유아교육기관에서는 혼합연령으로 구성된 교실보다는 단일연령 교실을 적용하고 있다. 이것은 단일연령으로 구성된 교실은 아동 개인차의 폭이 혼합연령 교실에 비하여 좁기 때문에 교사가 교구·교재를 준비하는데 걸리는 시간이 단축되고, 전체학습을 하는 시간이 늘어나서 학습을 운영하기가 편리하다는 장점이 있기 때문에 유아교육기관에서 많이 적용하고 있다.

그런데 기존의 학교제도에서 널리 채택하고 있는 연령분리에도 불구하고 자연적으로 형성되는 아동의 또래집단은 단일연령집단보다 혼합연령집단으로 더 많이 나타나며 (Ellis, Rogoff, & Cromer, 1981), 이런 혼합연령 사회화를 통해 아동은 독특한 적용의 이점을 얻을 수 있다(Goldman, 1981; Roopnarine & Bright, 1992)는 것이다. 또한, 혼합연령 교실에서 연령간 상호작용으로 연계 되는 사회-인지적인 이점들을 강조한 연구들은, 놀이행동의 상호작용에서도 혼합연령 교실은 단일연령 교실보다 복합적인 놀이형태를 나타내는 것을 보고하였다(Goldman, 1981; Mounts & Roopnarine, 1987; Roopnarine, Donnelly, Gill, Mennis, Arky, Dingler, McLaughl, & Talukder, 1992; 하승민, 1995). 또래간의 사회적 상호작용을 알아 본 다른 연구들에서도 단일연령 교실에서보다 혼합연령 교실에서 아동들이 더 성숙된 사회-인지놀이 형태를 나타낸다고 보고하였다(Howes & Farver, 1987; Urberg & Kaplan, 1986).

이상 살펴본 바와 같이 혼합연령 교실이 지니는 긍정적인 측면에 대한 연구가 증가되고 있는데도, 우리나라 상황에서는 혼합연령 교실의 상호작용 효과에 대하여 막연한 기대만 하는 수준에 머물러 있을 뿐, 단일연령 교실을 의무시키고 있는 실정이다(이영·김은기·조미혜, 1991). 또한 혼합연령 교실을 유아교육

기관에 적용하여 단일연령 교실과 혼합연령 교실간의 사회-인지놀이 행동을 비교한 실증적인 연구자료도 드물다. 따라서 유아교육기관의 혼합연령 실험교실을 통하여 과연 이러한 교실이 아동의 사회-인지놀이 행동 중 극놀이 행동에 어떤 차이를 가져오는지를 구체적으로 연구해보고자 한다.

그러므로 본 연구는 유치원 단일연령 교실과 혼합연령 교실 상황에 있는 아동들의 극놀이 행동을 분석하고, 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들이 사용하는 극놀이 주제를 밝혀보는 데 그 목적을 두고 있다.

## 2. 연구의 문제

본 연구는 유치원 단일연령 교실과 혼합연령 교실 특성에 따른 아동의 사회-인지놀이 행동 중 극놀이 행동과 극놀이 주제사용의 차이를 밝혀보고자 한다.

이러한 목적을 가지고 구체적으로 제기된 문제들은 다음과 같다.

- 1) 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따라 아동의 극놀이 행동은 차이가 있는가?
- 2) 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따라 아동이 사용한 극놀이 주제는 차이가 있는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 단일연령 교실과 혼합연령 교실의 정의

단일연령 교실은 일정한 생활연령에 있는 동년배의 아동들을 같은 교실에 배치하는 것이다. 이에 비해 혼합연령 교실은 생활연령이 적어도 1년 정도씩 차이가 나는 아동들을 같은 교실에 배치하는 것이다(Katz et al., 1990).

단일연령 교실은 동질집단(homogeneous group), 동연령 집단(single-age group), 수평 집단(horizontal group), 학년제 학교(graded school)라고도 불리운다. 이와 대조되는 혼합연령 교실은 이질 집단(heterogeneous group), 다연령 집단(multi-age group), 수직 집단(vertical group), 가족 집단(family group), 무학년제 학교(non-graded school) 등으로 명

할 수 있다.

혼합연령 교실은 단일연령 교실에 비해 가족 및 이웃 집단과 더 유사하다. 가족단위는 전형적으로 연령에 있어 이질성을 띠고 있으므로 연령이 높은 구성원이 연령이 낮은 구성원에게 광범위한 영역의 역량을 관찰, 비교, 모방할 기회를 제공한다. 또한 높은 연령의 아동들은 지도력과 교수법을 부여받을 기회와, 그리고 더 어리고 지식이 적은 아동들에 대한 책임질 기회를 갖는다(Katz et al., 1990).

단일연령 집단이 자연적으로 형성되기에 충분한 인구를 가진 도시환경에서, 아동들 사이에 자연스럽게 형성된 집단을 관찰 연구한 결과(Ellis et al., 1981), 대상아동들의 6%만이 단일연령 또래와 함께 했고, 55%의 아동들은 적어도 1년 정도 차이가 나는 또래들과 함께 집단을 이루었고, 28%의 아동들은 성인동료들과 같이 집단을 형성하였음을 보고하였다. 이렇게 아동들이 자연적으로는 혼합연령 또래집단을 형성하는데, 교육기관에서는 아동들을 생활연령에 의해 전형적으로 분리하는 것에 대한 이유를 Katz와 동료들(1990)은 다음과 같이 설명하였다. 즉, 한 교실에서 아동들의 연령이 비슷하면 교사와 부모들은 그 아동들이 동시에 똑 같은 것을 배울 것이라고 기대하는 경향이 있기 때문이라고 하였다. 실제로 일반적인 측면에서는 그와 같은 기대가 타당하지만, 그 결과는 이러한 기대를 충족시키지 못하는 아동들을 궁지에 몰아 넣을 수 있다는 것이다.

단일연령 교실의 이러한 문제점에도 불구하고 대부분의 교육기관에서 오랜 동안 연령분리를 실시해 오고 있는 이유는, 혼합연령교실의 단점이 단일연령 교실의 장점이기도 하기 때문이다. 혼합연령 교실의 단점은 능력과 관심의 범위가 너무 넓은 이질적인 아동들의 개별적 욕구에 부응해 주기 위해, 교사가 필요한 자료와 경험을 제공하는데 어려움이 있다는 것이다. 또한 혼합연령 교실의 장점으로 간주되는 면이 어떤 교사에게는 단점으로 생각되기도 한다. 즉, 전체수업이 실제적으로 감퇴되는 것이 어떤 학습의 경우 오히려 시간절약이라는 면에서 손실을 가져올 수도 있다는 것이다(Stephens, 1974). 이에 비해 단일연령 교실은 아동의 개인차가 혼합연령 교실보다 좁기 때문에 교사의 교구·교재 준비시간이 단축되고 전체학습시간이 늘어나서 학급운영이 편리하

다는 장점이 있다.

학급편성을 할 때, 수직적 또는 혼합연령으로 집단을 구성하는 프로그램은, 열린 교육철학을 가진 기관과 몬테소리프로그램을 운영하는 유아교육기관 등에서 실시되고 있다. 몬테소리반은 전통적으로 다양한 연령의 아동들로 구성되어 있다. 몬테소리의 원리는 어린 아동들이 그들보다 높은 연령의 아동들에게서 제공되는 모델에서 많은 것을 배울 수 있다는 것이다. 즉, 3세 정도의 아동이 교구를 선택하여 작업하지만 올바른 교구사용법을 알지 못할 때 교사의 보조역할로 그보다 높은 연령의 아동이 성인보다 아주 쉽고 상세하게 시범을 보여줄 수 있다(Stephens, 1974). 열린 교육학교는 단일연령 학급의 개념을 배제하고 한 교사가 한 학급을 맡는 전통적인 방법을 따르지 않는다. 집단구성과 교육과정에 대한 등급별 접근이 완화되고 학교가 보다 많은 단위들로 세분된다. 이러한 혼합연령 교실은 미국의 개방학급에서 점차적으로 채택되고 있는 추세다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 단일연령 교실은 생활연령을 기준으로 하여 아동들에게 확실히 학급을 배정하여 동시에 똑 같은 것을 배울 것이라는 기대를 받게 된다. 이것은 단일연령 교실 아동들의 개인차가 작다는 가정하에 교사의 교구·교재준비 및 경험과 활동준비 시간이 단축되어 학급운영이 편리한 점이 있다. 이에 비해 혼합연령 교실은 연령과 능력의 차이가 다양한 아동들에게 교사가 자료와 경험을 제공하는데 어려움이 따르지만, 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들에게 모델이나 교사의 역할과 배려를 해 주는 동시에 높은 연령의 아동들은 이미 습득한 기술을 숙달할 기회를 갖게 되는 혼합연령 또래간 상호작용의 이점을 최대한 활용하고자 하는 것으로 볼 수 있다.

## 2. 극놀이 행동

Piaget(1962)는 발달단계에 따라 놀이를 3가지 유형으로 나누었다. 첫째 유형인 감각운동 놀이는 영아기에서 2세 사이로서, 이때 아동은 운동조절 능력을 획득하고 그 움직임과 효과에 대한 지각을 협응하는 것을 배운다. 두 번째 유형은 상징적 또는 표상적 놀이, 즉 극놀

이 형태이다. 2세에서 6세 사이의 아동은 그의 경험을 상징적으로 부호화하는 능력을 획득하고 사건의 이미지를 다시 회상할 수 있다. 예를 들면, 인형의 모자에 대리석을 넣으면서 계란으로 동지를 채우는 것과 같은 가장을 한다. 세 번째 유형의 놀이는 학교생활과 함께 시작되는 게임이 있다. Piaget의 개념체계에 의해 영향을 받은 Smilansky(1968)는 아동의 극놀이(dramatic play)가 가장적인 활동(pretend activities)을 의미한다고 했다.

아동놀이에 대한 대부분의 연구는 언어, 인지, 사회적인 기능의 발달에 있어서의 놀이역할에 대한 관심 때문에 2세와 6세 사이의 유아기에 집중되어 왔다(Takhar & Smith, 1990). 이것은 놀이가 유치원 시기 동안 아동의 많은 활동을 나타내고 인지적, 사회적 성장 형태의 구분을 반영하기 때문이다. 몇몇 연구들은 얼마간의 인지능력이 아동들의 가장놀이에 반영된다(Golmb & Cornelius, 1977; McCune-Nicolich, 1981; Rubin, 1980)고 하였다.

아동의 인지놀이가 발달단계에 따라 기능, 구성, 극, 게임의 순서로 더욱 진보된 놀이형태가 되듯이, 아동이 성장함에 따라 그들의 놀이는 단독, 평행, 집단형태로 더욱 사회적으로 되는 경향이 있다. 초기 놀이연구에서는 사회적 놀이 또는 인지적 놀이, 이렇게 한 번에 한 차원으로 된 놀이범주에 초점을 두는 경향을 띠고 있었다. 그러나 1970년대 중반에 이르러, Rubin, Maioni와 Hornung(1976)은 놀이발달의 두 차원을 동시에 평가해 주는 Piaget(1962)의 인지놀이범주를 Smilansky(1968)가 적용한 것에 Parten(1932)의 사회놀이범주를 결합시켰다(Johnson, Christie, & Yawkey, 1987, p.149, 재인용). Rubin, Watson과 Jambor(1978)는 Parten의 사회놀이범주 중에서 연합놀이와 협동놀이를 하나의 범주인 집단놀이(group play)로 묶음으로써 약간 수정하여, Parten/Piaget 사회-인지놀이범주를 제시하였다.

이 사회-인지놀이범주는 사회놀이범주와 인지놀이범주를 한 차원으로 결합한 사회-인지위계놀이 형태를 나타내 준다. 즉, 단독놀이 형태와 인지놀이 중 극놀이 형태의 결합으로는 단독-극놀이(solitary-dramatic play) 형태가 있으며, 그 다음으로 평행놀이 형태와 극놀이 형태와의 결합으로는 평행-극놀이

(parallel-dramatic play) 형태가, 마지막으로 사회놀이범주 중 가장 성숙된 형태인 집단놀이 형태와 극놀이 형태와의 결합으로는 집단-극놀이(group-dramatic play)가 있다. 따라서 인지놀이범주 중 극놀이는 3가지의 사회놀이범주와 각각 결합하여 3가지범주로 설정되며 사회적인 수준에 따라 단독-극놀이, 평행-극놀이, 집단-극놀이 순서로 위계를 이루게 된다.

### 3. 단일연령 고실과 혼합연령 고실의 극놀이 행동

Rubin과 그의 동료들(1976)은 유치원의 5세 아들은 4세아들보다 집단-극놀이를 더 많이 한 반면, 4세아들은 5세아들보다 평행-극놀이와 집단-극놀이에 덜 참여하는 것으로 보고하였다. 아동이 혼합연령 사회화의 경우, 적응면에서 유리하다(Goldman, 1981)는 연구를 더 구체적으로 검증한 Mounts와 Roopnarine(1987)은, 혼합연령 고실의 3세아들은 단일연령 고실의 3세아들보다 복합적(complex)인 놀이형태에 더 많이 참여했다는 것을 밝혀냈다. 이에 비해 Roopnarine과 그의 동료들(1992)은 단일연령 고실의 3-4세 아동들이 혼합연령 고실의 3-4세 아동들보다 집단-극놀이에 더 많이 참여했다고 보고했다. 그러나 집단놀이 상황에서 아동의 사회적 상호작용을 알아본 다른 연구들(Howes & Farver, 1987; Urberg & Kaplan, 1986)에서는 단일연령 고실에서보다 혼합연령 고실에서의 아동들이 더 성숙된 놀이형태를 나타낸다고 보고하였다.

한편, 단일연령 고실의 아동들과 혼합연령 고실의 아동들이 극놀이를 하는 동안 사용하는 주제에 대하여 연구한 Mounts와 Roopnarine(1987)은, 두 교실상황의 아동들이 사용하는 극놀이 주제의 수가 약 46가지로 나타났다. 주제를 이루는 주제의 범주로 자동차-비행기-우주선 등의 탈 것, 가족 및 지역사회놀이, 동화책의 모험적인 주인공, 동물놀이, 마분지상자를 이용한 TV속의 인물, 의사놀이/건강, 전쟁 및 폭력에 관한 역할놀이의 7가지를 대표적으로 제시하였다. 이 7가지의 극놀이 주제에 대하여 두 교실상황의 아동들이 사용한 주제의 수는 비슷하였으며, 단일연령 고실

의 3세아들과 혼합연령 교실의 3세아들의 사용형태가 같았고 두 교실의 4세아들끼리도 주제사용의 형태가 다르지 않았음을 보고하였다. 또한, 단일연령 교실의 4세아들은 3세아들보다 모험적인 환상적 주제에 더 많이 참여하였으나, 혼합연령 교실의 3세아와 4세아간의 극놀이 주제 참여는 유의하게 차이가 없었음을 보고하였다.

두 교실상황의 아동들이 가장 많이 사용한 극놀이 주제를 순위별로 살펴보면(Mounts & Roopnarine, 1987), 단일연령 교실의 3세아와 4세아 모두 가족 및 지역사회놀이가 1위를 차지하였고, 그 다음으로 탈 것, TV놀이, 동물놀이, 모험·환상적 놀이로 나타났다. 소수이지만 3세아는 의사놀이가 6위로, 전쟁·폭력에 관한 극놀이 주제는 7위로 나타났으나, 4세아는 전쟁·폭력이 6위, 의사놀이가 7위로 나타났다. 혼합연령 교실의 3세아들은 가족 및 지역사회놀이를 가장 많이 사용하였고, 2위로 동화책 속의 모험·환상놀이, 3위가 TV놀이, 그 다음으로 탈 것, 전쟁·폭력, 동물놀이, 의사놀이의 순으로 사용하였다. 이에 비해 혼합연령 교실의 4세아들은 TV놀이, 가족 및 지역사회놀이, 모험·환상적 놀이, 동물놀이, 탈 것, 전쟁놀이의 순으로 사용했으나 의사놀이에 관한 주제는 사용하지 않은 것으로 나타났다.

이상과 같이 본 연구에서는 혼합연령 교실의 아동들은 단일연령 교실의 아동들보다 복합적인 사회-인지놀이 형태를 더 많이 나타낸다는 결과를 토대로 하여 혼합연령 교실의 아동들이 단일연령 교실의 아동들보다 집단-극놀이 활동에 더 많이 참여할 것으로 추측해 볼 수 있다. 또한 극놀이 주제 사용에 있어서 본 연구에서는, 단일연령 교실의 아동이나 혼합연령 교실의 아동은 가족 및 지역사회놀이를 가장 많이 사용할 것이며, 탈 것, 동물놀이, 의사놀이, 전쟁놀이, 모험·환상놀이 등의 주제를 사용할 것이며, 혼합연령 교실의 아동이 단일연령 교실의 아동들보다 더 복합적인 놀이에 참여한다는 결과를 토대로 하여 혼합연령 교실의 아동들이 단일연령 교실의 아동들보다 극놀이 주제 사용에서도 다양한 주제의 사용 빈도가 높을 것으로 추론해 볼 수 있다.

### III. 연구방법 및 절차

#### 1. 연구 대상

단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따른 아동의 극놀이 행동과, 그리고 두 교실상황의 아동들이 사용한 극놀이 주제에 차이가 있는가를 알아보기 위하여 혼합연령 프로그램을 실시하는 유치원 한 곳에서 4-5세 혼합연령반 3학급과, 그리고 이 혼합연령 유치원의 지역조건 및 인적·물리적 자원과 유사한 세 곳의 단일연령 유치원을 선정하였다. 그 다음 혼합연령 유치원의 아동의 연령구성 기준에 맞추어 각 단일연령 유치원에서 4세반 1학급과 5세반 1학급씩으로 하여 4세반 3학급과 5세반 3학급을 선정하였다(하승민, 1995, 재인용).

단일연령 4세반 3학급의 아동수는 45명이고, 연령범위는 관찰초기에 40개월에서 51개월까지로 평균 44.6개월이었다. 단일연령 5세반 3학급의 아동수는 69명이고, 연령범위는 52개월에서 63개월까지로 평균연령이 57.5개월이었다.

혼합연령반 3학급의 아동수는 60명으로, 4세아의 평균연령이 45.6개월, 5세아의 평균연령이 58.4개월로 나타났다. 혼합연령반 아동의 연령은 본관찰초기에 40개월에서 51개월까지를 4세아로 하였고, 52개월에서 63개월까지를 5세아로 하였다. 혼합연령반 학급구성은 구성아동의 40% 정도가 4세이고, 구성아동의 40% 정도가 5세아라면 4-5세 혼합연령반으로 간주했다. 또한 동성과 이성활동에 대한 동등한 기회를 보장하기 위해 적어도 아동의 40% 정도가 남아이고, 적어도 40% 정도가 여아로 구성된 학급을 준거로 하여 혼합연령반을 선정하였다.

연구대상아동 174명의 사회경제적 배경은 교육기관이 위치한 지역조건과 교육비를 고려하고 부모의 학력 및 직업분류(통계청, 1993; 홍두승, 1982)를 통하여 볼 때 중류계층에 속했다.

단일연령 유치원과 혼합연령 유치원의 연구대상 아동들은 모두 주 5일간, 오전 9시에 등원하여 오후 2시경에 귀가하므로 1일 5시간 동안 또래들과 접촉하였다. 연구대상 학급의 교육철학은 두 집단 모두 개방주의 교육을 표방하는 아동중심지향이었으며, 물리적설비, 놀이 및 교수매체 측면에서 유사하였다.

교사 대 아동의 평균비율은 단일연령 교실

이 1:19이었고, 혼합연령 교실이 1:20이었다. 두 집단 학급의 교사들은 모두 아동발달 또는 유아교육 훈련을 받았고, 유아들을 직접 지도하는 유아교육 프로그램에 2년 이상의 경험을 가지고 있었다.

연구대상 아동들의 유치원 취원기간은 단일연령 교실과 혼합연령 교실이 유사하였다. 두 집단 아동들의 취원기간은 3개월에서 27개월까지의 범위에 있었고, 단일연령 교실 아동의 평균취원기간은 11.4개월이었으며, 혼합연령 교실 아동의 평균취원 기간은 10.4개월이었다.

자유놀이시간은 단일연령 교실과 혼합연령 교실 모두 오전(9:00-10:00)과 오후(12:00-12:50)에 각각 50-60분동안 허용하였다. 관찰시간은 오전과 오후가 되도록 배정하였다. 그리고 아동의 극놀이 행동을 관찰하기 위해 교사의 아동놀이 행동에 대한 개입을 배제한 상태에서 임의의 순서로 한 아동씩 표적이 되도록 하였다.

이상의 준거에 의해 선정된 아동 174명의 교육기관별, 연령별, 성별분포는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 아동의 교육기관별·연령별·성별 분포

| 연령 | 혼합연령교실 |     |     |       | 단일연령교실  |         |         |    | 소계 | 계  |       |     |
|----|--------|-----|-----|-------|---------|---------|---------|----|----|----|-------|-----|
|    | M1반    | M2반 | M3반 | 소계    | B유치원 4세 | S유치원 5세 | Y유치원 4세 | 소계 |    |    |       |     |
| 남  | 12     | 11  | 12  | 15/20 | 8       | 12      | 9       | 15 | 5  | 13 | 28/40 | 101 |
| 여  | 8      | 9   | 8   | 10/15 | 6       | 10      | 7       | 10 | 6  | 9  | 19/29 | 73  |
|    |        |     |     | 25/35 |         |         |         |    |    |    | 43/68 |     |
| 계  | 20     | 20  | 20  | 60    | 14      | 22      | 16      | 25 | 15 | 22 | 114   | 174 |

2. 측정 도구

본 연구에서는 아동의 극놀이 행동을 관찰하기 위하여 Rubin의 사회-인지놀이부호화체계(Rubin Coding System)를 사용하였다. 이 척도는 Parten(1932)의 사회놀이범주와 Piaget(1962)의 원래의 인지놀이범주를 Smilansky(1968)가 수정하여 적용한 인지놀이 범주와 결합하여 만든 Parten/Piaget척도(Rubin et al., 1978)를 근거로 개발된 것이다.

Parten/Piaget 사회-인지놀이범주 중에서 사회놀이차원과, 인지놀이범주의 세 번째 단계인 극놀이에 대한 조작적 정의를 부분적으로

발체(Johnson et al., 1987)하면 다음 <표 2>와 같다.

Parten/Piaget 사회-인지놀이범주 척도는 비참여와 방관으로 분류된 기타 활동을 포함하여 사회-인지놀이 차원을 나타내주는 12개의 범주로 구성되어 있다. 본 연구에서는 인지놀이 범주 중 극놀이를 사회놀이 범주에 따라 부호화하였으므로 아동의 놀이행동을 이 12개의 사회-인지놀이 범주 중 단독-극놀이, 평행-극놀이, 집단-극놀이만을 관찰하였다. 그리고 아동들이 극놀이 행동에 참여하는 동안 사용하는 주제의 내용도 기록하였다.

<표 2> 극놀이와 사회놀이 범주의 조작적 정의

\* 극놀이-역할놀이와 가상변형화 놀이활동을 포함한다. 예를 들면 (가) 역할놀이는 부모, 아기, 소방수, 영웅이나 괴물 등으로 가장하는 활동을 뜻한다. (나) 가상변형화는 팔을 움직여서 자동차운전 시늉을 하거나 또는 연필이나 다른 대상으로 주사를 놓는 시늉을 하는 가장활동을 포함한다. 장난감 자동차나 장난감 다리미와 같은 실물의 축소판을 가지고 놀 때, 역할놀이나 가상변형화의 특성이 나타나야만 극놀이에 포함한다.

\* 사회적 놀이\*

- 1) 단독놀이-다른 아동과 대화를 나눌 수 있는 거리에 있지만, 그 아동들과는 다른 대상이나 재료를 가지고 혼자서 놀이한다.
- 2) 평행놀이-근접한 아동과 유사한 장난감을 가지고 놀거나 유사한 놀이활동을 한다. 그러나 다른 아동과 함께 어울려서 놀이지 않는다.
- 3) 집단놀이-다른 아동과 함께 어울려서 놀이한다. 이 때 역할이 주어질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다.

이 척도는 아동이 성장해감에 따라 단독-극놀이에서 평행-극놀이로, 그 다음에 집단-극놀이로 진행되는 변화추이가 있음을 나타내준다. Parten/Piaget 척도로써 관찰된 아동의 극놀이를 부호화하기 위한 구체적인 예는 <표 3>과 같다(Johnson et al., 1987, 재인용).

아동의 극놀이행동 유형 관찰에 대한 관찰자간 일치도와 관찰자내 일치도는 각각 91%와 95%이었다. 관찰자간 및 관찰자내 일치도 산출방법은 다음과 같다. 즉, 각 세부놀이 범주마다 15초씩 20회 동안 관찰한 내용을 6명의 관찰자간에 일치된 빈도수를 일치된 빈도수와 불일치된 빈도수를 합한 것으로 나누었다. 불일치기준은 6명 중 한 명이라도 일치되

지 않으면 불일치된 것으로 간주하였다.

### <표 3> 사회놀이 범주에 따른 극놀이 부호화하기(예)

"혼자 놀고 있는 한 아동이 장난감 전화기를 사용하여 전화하는  
시늉을 한다."(단독-극놀이)  
"두 아동이 소꿉놀이 영역에 있다. 각각 요리하는 시늉을 하고  
있고, 가상적인 음식을 준비한다. 그 아동들은 서로의 활동을 알고  
있으나 상호작용을 하지 않는다."(명행-극놀이)  
"세 명의 아동들이 그들의 '변신'로봇트가 광선총으로 전투하고  
있는 시늉을 한다."(집단-극놀이)

## 3. 관찰 및 절차

### 1) 예비 관찰

본 연구자는 유아교육전공 교수 1명과 함께 아동의 사회-인지놀이행동을 측정하고자 선정된 체크리스트(Rubin et al., 1976)의 사용가능성을 알아보기 위하여 1993년 11월 둘째 주 화요일과 금요일의 실내 자유놀이 시간(12:00-12:50)에 아동의 놀이를 1차 예비관찰하였다. 관찰대상 아동은 혼합연령반 1학급에서, 5세남아 2명, 5세여아 2명, 4세남아 2명, 4세여아 2명을 선정하여 관찰기록하였다.

1차 예비관찰 결과, 15초관찰 후 10-15초간 기록하는 시간표집법으로 놀이행동을 부호화하는 체계는 아동의 다양한 놀이행동 범주를 단시간내에 구분하여 기록하는 데 무리가 따랐다. 특히, 애매모호한 놀이행동을 부호화할 때는 그 장면을 반복관찰할 필요성이 있었다. 먼저 비디오 카메라로 녹화한 다음, 조용한 곳에서 비디오 테이프에 녹화된 아동의 놀이행동을 관찰하는 것이 정확도를 높일 수 있다고 의견을 일치시켰다.

2차 예비관찰은 1993년 11월 셋째 주부터 12월 겨울방학 시작 직전까지 4주간에 걸쳐 매주 화요일과 목요일의 실내 자유놀이시간에 실시하였다. 관찰대상 아동은 혼합연령반 1학급(4세아 n=8, 4세아 n=10)과, 단일연령 4세반 1학급(n=15)과 5세반 1학급(n=20)이었다.

2차 예비관찰 결과 다음의 사항들을 결정지게 되었다. 첫째, 비디오 녹화시 카메라를 의식하여 의도된 행동을 하는 아동은 관찰녹화하지 않고 그 순간 다른 아동에게로 옮겨가기로 하였다. 놀이에 몰입된 아동은 카메라를 의식하지 않았다. 둘째, 선정된 관찰기록표를 그

대로 사용하기 보다는 비디오 테이프 관찰의 이점을 살려서 시간표집단위를 정확하게 구분할 수 있도록 수정하였다.

### 2) 관찰자 선정 및 훈련

관찰자는 '아동놀이지도' 과목을 수강하고 아동놀이 행동을 비디오 카메라로 5주간 녹화한 경험을 가진 아동학 전공의 대학생 4명과, 대학원에서 유아교육을 전공하는 현직 유치원 교사 1명과, 본 연구자로 구성하였다.

관찰자 훈련은 본 관찰이 시작되기 전, 1994년 6월 첫째 주에 본 연구자가 선정된 관찰자들에게 본 연구자의 연구실과 대상 유치원 교실에서, 비디오 녹화시의 유의점과 작동 방법에 대하여 집중적으로 훈련시켰다. 녹화테이프를 가지고 분석하는 훈련은 8월 둘째 주부터 9월 둘째 주까지 매주 3일간 하루 3시간씩 본 연구자의 연구실에서 실시하였다.

첫번째 훈련단계는 본 연구자가 관찰에 대한 오리엔테이션으로 관찰범주 및 관찰방법에 대해 설명하고, 예비관찰시 녹화한 비디오 테이프를 보면서 관찰자간 일치도가 .90 이상이 될 때까지 연습시켰다. 그 다음 단계로, 관찰범주와 세부 항목에 대한 관찰자간 신뢰도를 검증하기 위해 120분짜리 녹화테이프 1개당 15분씩 6명의 관찰자가 동시에 관찰하여 일치도를 산출하였다. 관찰자내 신뢰도를 검증하기 위해 각 관찰자가 동일한 테이프를 가지고 15분씩 격주로 5회 반복관찰하여 관찰자간 신뢰도를 산출한 방식과 같은 방법으로 검증하였다.

### 3) 본 관찰

본 관찰은 1차로 1994년 6월 둘째 주 월요일부터 7월 둘째 주 금요일까지, 매주 5일씩 5주간에 걸쳐 1일 50-60분간 자유놀이시간에 아동의 놀이를 비디오 카메라로 녹화하였다. 모든 관찰은 실내 자유놀이시간에 이루어졌다. 각 아동은 5주 동안 5분씩 10회(총 50분)에 걸쳐 비디오 카메라로 관찰되었다. 관찰순서는 활동하는 아동들 중, 비디오 카메라 초점에 우선적으로 잡히는 임의의 순서대로 아동을 표적하여 5분관찰하고 그 다음에 다른 아동에게 5분씩, 이렇게 한 아동당 5분씩으로 50-60분간 연속녹화하였다. 관찰표적 대상아동의 극놀이 행동과 극놀이 주제의 내용을 기록하기 위해 관찰기록표를 사용하였다.

관찰기록표는 5분을 1회기로 하여, 1회기마

다 15초 간격으로 나누어 20개의 기록난을 만들고, 관찰자는 15초마다 아동의 행동을 확인하여 기록하도록 구성된 시간표집을 하는 것이다. 15초 단위마다 일어나는 극놀이 행동을 사회놀이 수준에 따라 분류기록하고 동시에 극놀이 주제의 내용도 함께 기록하였다. 한 아동당 5분씩 10회, 시간표집으로 관찰하여 녹화된 분량은 관찰대상 아동이 174명이므로 총회기는 1,740회이었다. 1회기 5분 단위를 15초 간격으로 하였으므로, 정확한 시간간격을 지키기 위해 초시계와 리모콘을 사용하여 화면에서 15초 동안 관찰한 다음 리모콘으로 TV 화면을 일시 정지시키고, 관찰내용을 관찰기록표에 기록하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 각 문제별로 다 음의 분석방법을 적용하여 SAS Computer Program에 의해 분석되었다.

연구문제 1에서는 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따라 아동의 극놀이 행동의 차이를 알아보기 위해 각 놀이범주의 하위요인별 평균빈도와 표준편차를 산출하고 각 놀이범주별로 t검증하였다. 연구문제 2에서는 극놀이 주제에 대한 아동의 사용빈도의 차이를 알아보기 위하여 각 주제별로 집단에 따른 사용빈도와 백분율을 산출하고  $\chi^2$ 검증하였다.

IV. 결과

본 연구는 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따른 아동의 극놀이행동 및 극놀이 주제사용에 대한 연구결과를 다음과 같이 제시하고자 한다.

1. 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따른 아동의 극놀이 행동

단일연령 교실과 혼합연령 교실에 따라 아동의 극놀이 행동에 대한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 분석한 각 극놀이 범주의 평균 빈도(각 아동당 총 50분씩 관찰)는 <표 4>와 같다.

<표 4>에 의하면 4세아들의 극놀이 행동범

주 중 단일연령 교실과 혼합연령 교실간에 유의한 차이를 나타낸 유형은 집단-극놀이 유형이었다. 즉, 혼합연령 교실의 4세아는 단일연령 교실의 4세아보다 집단-극놀이 활동에 더 많이 참여하였다. 단독-극놀이와 평행-극놀이 활동에서는 차이가 없었다. 또한 단일연령 교실의 5세아들과 혼합연령 교실의 5세아들간에 유의한 차이를 나타낸 극놀이 범주는 집단-극놀이 활동이었다. 즉, 혼합연령 교실의 5세아는 단일연령 교실의 5세아보다 집단-극놀이 활동에 더 많이 참여하였다. 단독-극놀이와 평행-극놀이 행동범주에서는 차이가 없었다.

<표 4>단일연령 교실과 혼합연령 교실아동의 극놀이 행동에 대한 차이검증

|            | 4세아   |       | 5세아   |       | t        |
|------------|-------|-------|-------|-------|----------|
|            | M     | SD    | M     | SD    |          |
| 단일연령(n=45) |       |       |       |       |          |
| 혼합연령(n=25) |       |       |       |       |          |
| 단일연령(n=67) |       |       |       |       |          |
| 혼합연령(n=35) |       |       |       |       |          |
| 극놀이범주      | M     | SD    | M     | SD    | t        |
| 단독-극놀이     | 1.38  | 3.00  | .96   | 2.79  | .57      |
| 평행-극놀이     | 6.42  | 12.31 | 6.72  | 8.34  | -.11     |
| 집단-극놀이     | 21.67 | 25.34 | 74.96 | 38.51 | -6.97*** |
| 5세아        | M     | SD    | M     | SD    | t        |
| 단독-극놀이     | 1.25  | 3.21  | 1.54  | 4.57  | -.38     |
| 평행-극놀이     | 3.55  | 5.84  | 1.60  | 5.04  | 1.68     |
| 집단-극놀이     | 19.28 | 20.78 | 45.86 | 43.98 | -4.18*** |

\*\*\*P<.001

(주) 표에 제시된 수치는 15초간격의 20단위로 구성된 5분관찰을 10회(각 아동당총 50분)하는 동안 일어난 극놀이 행동의 평균빈도수이다.

이상의 결과에서 볼 때 혼합연령 교실의 4-5세아들은 단일연령 교실의 4-5세아들보다 집단-극놀이활동에 더 많이 참여함으로써 더 높은 수준의 극놀이 행동을 나타냈다고 볼 수 있다.

2. 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동이 사용한 극놀이 주제

<표 4>에서 제시된 극놀이 행동에 대하여 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들이 사용한 극놀이 주제별로 집단간 차이를 살펴보고자 한다.

단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들이 사용한 극놀이 활동에 대하여 각 주제별로 나타낸 빈도와 백분율은 다음 <표 5>와 같다.

<표 5>에서 보면, 극놀이 주제가 기타를 포함하여 6개의 범주로 분류되어 있지만 실제로 단일연령 교실과 혼합연령 교실의 두 집단 아동들이 사용한 세부 극놀이주제는 약 24가지



로 나타났다. 본 연구에서는 아동들이 사용하는 극놀이 주제가 가장 많은 주류를 이루는 것을 우선 순위로 하여 가족놀이, 자동차·비행기·우주선 등의 탈 것, 전쟁놀이, 학교놀이, 동물놀이, 기타로 분류하였다. 기타 놀이에서는 로봇놀이, 의사·간호원·환자역할의 병원놀이와 악극놀이, 경찰놀이, 미장원놀이 괴물흉내를 내는 소수의 극놀이 행동이 포함되어 있다. 관찰초기에 카메라 놀이를 하는 아동의 모습도 발견되었으나 이는 비디오녹화를 하는 관찰자의 행동에 의해 영향을 받은 것으로 간주하여 제외시켰다

<표 5> 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들이 사용한 극놀이주제

| 집단      | 4세       |          | 5세       |          | 백분율(빈도)    |
|---------|----------|----------|----------|----------|------------|
|         | 단일연령     | 혼합연령     | 단일연령     | 혼합연령     |            |
| 가족놀이    | 18.4(48) | 33.5(87) | 12.7(33) | 35.4(92) | 100.0(260) |
| 자동차·비행기 | 5.0(5)   | 26.3(26) | 48.5(48) | 20.2(20) | 100.0(99)  |
| 전쟁놀이    | 15.5(9)  | 43.1(25) | 20.7(12) | 20.7(12) | 100.0(58)  |
| 학교놀이    | 0.0(0)   | 35.9(19) | 13.2(7)  | 50.9(27) | 100.0(53)  |
| 동물놀이    | 19.5(8)  | 26.8(11) | 41.5(17) | 12.2(5)  | 100.0(41)  |
| 기타      | 29.4(10) | 23.5(8)  | 20.6(7)  | 26.5(9)  | 100.0(34)  |
| 전체      | (80)     | (176)    | (124)    | (165)    | (545)      |

$$\chi^2=95.37 \quad df=15 \quad P<.001$$

(주) 백분율 표시는 각 주제별 빈도에 대한 것임.

기타(로봇놀이·병원·악극놀이·괴물흉내 등)

<표 5>에 의하면 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들이 가장 많이 사용한 극놀이 주제는 어머니, 아버지, 자녀역할이나 음식만들기, 식사하기, 시장보기, 전화하기 등의 지역사회 놀이를 포함한 가족놀이가 빈도 260으로 전체 극놀이 행동빈도 545에 대하여 47.7%를 차지함으로써 가장 많이 나타났다.

다음으로 자동차, 비행기, 우주선 등의 탈 것에 대한 주제가 전체 빈도 중 99로서 18.2%를 차지함으로써 두 번째로 많이 나타났다. 세 번째는 폭격, 파괴, 폭력행위 등의 흉내를 내는 전쟁놀이가 빈도 58로서 10.6%를 나타내었다. 네 번째는 교사와 아동의 역할을 주로 하는 학교놀이가 빈도 53으로 9.7%, 그 다음으로 동물놀이(빈도 41, 7.5%), 기타놀이(빈도 34, 6.2%) 순으로 나타났다.

혼합연령 교실의 4세아들은 단일연령 교실

의 4세아들에 비해 가족놀이, 탈 것, 전쟁놀이, 학교놀이, 동물놀이 주제 모두를 더 많이 사용하였다. 이에 비해 단일연령 교실의 5세아들은 혼합연령 교실의 5세아들보다 탈 것과 동물놀이 주제를 더 많이 사용한 반면, 가족놀이와 학교놀이 주제는 덜 사용하였다. 전쟁놀이 주제에서 단일연령 5세아와 혼합연령 5세아는 같은 빈도를 보여주었다.

이상의 결과에서 혼합연령 교실의 4-5세아들은 단일연령 교실의 4-5세아들보다 가족놀

이와 학교놀이 주제를 월등하게 많이 사용하였음을 알 수 있다. 이에 비해 단일연령 교실의 4세아들이 혼합연령 교실의 4세아들보다 더 많이 사용한 극놀이 주제는 거의 나타나지 않은 반면, 단일연령 교실의 5세아들이 혼합연령 교실의 5세아들보다 더 많이 사용한 극놀이 주제는 탈 것과 동물놀이로 나타났다.

이상에서는 4세아와 5세아의 연령별에 따른 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들간의 극놀이 주제 차이를 알아보았다. 다음에서는 4세와 5세의 연령별 구분을 하지 않은 단일연령 교실과 혼합연령 교실 아동들의 극놀이 주제 사용빈도의 차이, 단일연령 교실과 혼합연령 교실간의 차이를 배제한 4세아와 5세아의 극놀이 주제사용 빈도의 차이, 마지막으로 단일집단과 혼합집단 및 연령차이를 고려하지 않고 남아와 여아의 성별에 따른 극놀이 주제

사용빈도의 차이를 살펴보기로 한다.

먼저 연령별 구분 없이 단일연령 교실과 혼합연령 교실에 사용한 극놀이 주제에 대한 집단간 차이는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 단일연령 교실과 혼합연령 교실에서 사용한 극놀이 주제(연령구분없음)

| 집단 주제별  | 단일연령교실     | 혼합연령교실     | 전체         |
|---------|------------|------------|------------|
| 가족놀이    | 39.7(81)   | 52.5(179)  | 47.7(260)  |
| 자동차·비행기 | 26.0(53)   | 13.5(46)   | 18.2(99)   |
| 전쟁놀이    | 10.3(21)   | 10.8(37)   | 10.6(58)   |
| 학교놀이    | 3.4(7)     | 13.5(46)   | 9.7(53)    |
| 동물놀이    | 12.3(25)   | 4.7(16)    | 7.5(41)    |
| 기타      | 8.3(17)    | 5.0(17)    | 6.3(34)    |
| 계       | 100.0(204) | 100.0(341) | 100.0(545) |

$\chi^2=40.65$   $df=5$   $P<.001$

기타(로봇놀이·병원·악극놀이·괴물홍내 등)

<표 6>에 의하면 단일연령 교실의 아동들이 혼합연령 교실의 아동들보다 더 많이 사용한 극놀이 주제는 탈 것과 동물놀이 주제로 나타난 반면, 혼합연령 교실의 아동들은 단일연령 교실의 아동들보다 가족놀이와 학교놀이 주제를 월등하게 더 많이 사용한 것으로 나타났다. 전쟁놀이 주제와 기타에서는 비슷한 사용분포를 나타냈다.

다음은 단일연령 교실과 혼합연령 교실이라는 집단특성을 고려하지 않고 4세아와 5세아간의 극놀이 주제 사용빈도의 차이를 비교·분석한 결과를 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 4세아와 5세아가 사용한 극놀이 주제(연령비교)

| 집단 주제별  | 4세아        | 5세아        | 전체         |
|---------|------------|------------|------------|
| 가족놀이    | 52.8(135)  | 43.3(125)  | 47.7(260)  |
| 자동차·비행기 | 12.1(31)   | 23.5(68)   | 18.2(99)   |
| 전쟁놀이    | 13.3(34)   | 8.3(24)    | 10.6(58)   |
| 학교놀이    | 7.4(19)    | 11.8(34)   | 9.7(53)    |
| 동물놀이    | 7.4(19)    | 7.6(22)    | 7.5(41)    |
| 기타      | 7.0(18)    | 5.5(16)    | 6.3(34)    |
| 계       | 100.0(256) | 100.0(289) | 100.0(545) |

$\chi^2=18.59$   $df=5$   $P<.01$

기타(로봇놀이·병원·악극놀이·괴물홍내 등)

<표 7>에 의하면 4세아들이 5세아들보다 많이 사용한 극놀이 주제는 가족놀이와 전쟁놀이 주제인 반면, 5세아들이 4세아들보다 많

이 사용한 극놀이 주제는 탈 것과 학교놀이 주제로 나타났다. 동물놀이 주제사용은 비슷한 양상을 보였다. 이 결과에서 4세아들이 5세아들보다 가족놀이와 전쟁놀이 주제를 더 많이 사용한 것으로 나타났으나 극놀이 주제의 내용면에서는 정교함과 세련됨이 덜 하였음을 관찰시에 드러났다. 그리고 4-5세 혼합연령교실에서의 학교놀이 주제사용에서 5세아들은 교사의 역할과 언니·형의 역할을 맡으며 주로 가르치고 지도하는 행동을 보임으로써 4세아들보다 더 성숙한 수준의 극놀이 활동에 임하였다.

마지막으로 남아와 여아간의 극놀이 주제사용빈도의 차이를 비교·분석한 결과는 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 여아와 남아가 사용한 극놀이 주제(성별비교)

| 집단 주제별  | 여아         | 남아         | 전체         |
|---------|------------|------------|------------|
| 가족놀이    | 66.1(150)  | 34.6(110)  | 47.7(260)  |
| 자동차·비행기 | 1.3(3)     | 30.2(96)   | 18.2(99)   |
| 전쟁놀이    | 1.3(3)     | 17.3(55)   | 10.6(58)   |
| 학교놀이    | 21.2(48)   | 1.6(5)     | 9.7(53)    |
| 동물놀이    | 5.3(12)    | 9.1(29)    | 7.5(41)    |
| 기타      | 4.8(11)    | 7.2(23)    | 6.3(34)    |
| 계       | 100.0(227) | 100.0(318) | 100.0(545) |

$\chi^2=176.02$   $df=5$   $P<.001$

기타(로봇놀이·병원·악극놀이·괴물홍내 등)

<표 8>에 의하면 여아들이 남아들보다 더 많이 사용한 극놀이 주제는 가족놀이와 학교놀이 주제로 나타난 반면, 남아들이 여아들보다 더 많이 사용한 극놀이 주제는 자동차·비행기·우주선 등의 탈 것과 전쟁놀이, 동물놀이 주제로 나타났다.

이 결과에서 남아들은 여아들보다 탈 것을 주제로 한 것과 공격성을 나타내는 전쟁놀이 주제사용이 월등하게 많았음을 볼 수 있다. 이에 비해 여아들은 남아들에 비해 조용하고 정서적인 특성이 많이 내포된 가족놀이나 학교놀이 주제를 더 많이 사용했음이 현장 관찰시에도 자주 목격된 현상이었다. 특히 교사역이나 학생역을 나타내는 학교놀이 주제에 참여하는 아동들의 성별분포는 여아들이 압도적으로 많이 나타났으며 그리고 혼자 전화를 들고 이야기하는 것과, 긴치마를 두르고 핸드

백을 들고 왔다갔다 하는 여성역이나, 아기를 보살피거나 집안에서 가족들을 진두 지휘하는 엄마역할은 여아들의 단골매뉴이었다.

이에 비해 남아들은 가족놀이나 지역사회 놀이에서 여아들과 거의 비슷한 분포로 눈에 띄었으나 역할의 내용은 차이가 있었다. 즉, 중국집 배달부의 역할이라든지 아바나 아기의 역할, 그리고 가게주인, 경찰 등의 역할은 주로 남아들의 몫이었다. 동물가면을 쓰고 동물 흉내를 낸다든지 불력이나 기타 재료를 가지고 로봇트를 만들어서 로봇트 놀이를 하거나 아니면 몸짓으로 로봇트 흉내를 내는 것도 남아들의 몫이었다.

## V. 논의 및 결론

본 연구문제를 중심으로 연구결과에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 혼합연령 교실의 4세아는 단일연령 교실의 4세아보다 집단-극놀이를 더 많이 한 반면, 단독-극놀이와 평행-극놀이 참여는 비슷한 양상을 보였다. 이러한 연구결과는 단일연령 교실의 4세아들이 혼합연령 교실의 4세아들보다 단독-극놀이와 집단-극놀이(Roopnarine et al., 1992), 그리고 평행-극놀이(Mounts & Roopnarine, 1987)를 더 많이 했다고 보고한 선행연구 결과들과 일치하지 않았다. 그러나 집단놀이 상황에서 아동의 사회적 상호작용을 알아본 다른 연구들(Howes & Farver, 1978; Urberg & Kaplan, 1986)에서 단일연령 교실보다 혼합연령 교실에서 아동들이 더 성숙된 놀이형태를 나타냈다는 결과와 유사하였다. 또한, 혼합연령 교실의 5세아들도 단일연령 교실의 5세아들보다 집단-극놀이 활동을 더 많이 함으로써, 혼합연령 교실의 아동들은 단일연령 교실의 아동들보다 사회-인지놀이범주의 위계상으로 더 높은 수준의 극놀이 활동에 참여하고 있음을 알 수 있다.

이상에서 보면, 집단놀이 상태에서의 극놀이 활동은 단일연령 교실보다 혼합연령 교실에서 더 많이 나타난 사실을 확인하였다. 이는 혼합연령 교실에서의 집단놀이 형태는 연령이 다른 또래들과 집단과제를 함께 수행함으로써 더 높은 수준의 사회-인지적인 역량을 키워주는 작용을 한다는 점을 시사해주었다고 볼 수

있다.

둘째, 극놀이 주제에 대한 아동들의 사용빈도를 전체적으로 살펴보면, 단일연령 교실의 4세아들과 혼합연령 교실의 4-5세아들이 가장 많이 사용한 극놀이 주제는 지역사회놀이를 포함한 가족놀이였으며, 단일연령 교실의 5세아들은 자동차, 비행기, 우주선 등의 탈 것에 대한 주제를 가장 많이 사용하였다. 이 결과는, 단일연령 교실의 3-4세아들과 혼합연령 교실의 3세아들이 지역사회놀이를 포함한 가족놀이 주제를 가장 많이 사용했다고 보고한 Mounts와 Roopnarine(1987)의 결과와 부분적으로 일치하였음을 알 수 있다. 또한, 우리나라의 유치원아들과 미국의 유치원아들의 사용하는 극놀이 주제가 양의 동서를 막론하고 비슷한 양상을 보이는 것은, 발달기의 아동들이 밟아가는 놀이의 양상이 문화의 차이에도 불구하고 다르지 않다는 점을 시사해준다고 볼 수 있다.

혼합연령 교실의 4세아들은 단일연령 교실의 4세아들보다 가족놀이, 탈 것, 전쟁놀이, 학교놀이, 동물놀이 주제를 더 많이 사용한 반면, 혼합연령 교실의 5세아들은 단일연령 교실의 5세아들보다 가족놀이와 학교놀이를 더 많이 사용하였으며 탈 것과 동물놀이는 덜 사용하였으며 전쟁놀이는 비슷한 사용정도를 보였다.

위의 결과에 대해 연령구분이 없이 두 교실 상황을 비교해 볼때, 혼합연령 교실의 아동들은 단일연령 교실의 아동들보다 가족놀이와 학교놀이를 더 많이 한 반면, 탈 것과 동물놀이는 덜 사용했으며 전쟁놀이는 약간 더 사용했다. 이 중에서 특기할 만한 사항은 학교놀이 주제를 들 수 있는데, 혼합연령 교실의 5세 여아들이 선생님역할을 하면서 소수의 4세 남아·여아들에게 학생역할을 주는 주도적인 학교놀이를 이끌어 나갔다. 반면, 단일연령 교실에서는 5세아들만이 학교놀이에 임하는 모습이 관찰되었다. 특히 혼합연령 교실의 5세여아들이 교사역할을 할 때의 그 모습은 실제 상황처럼 진지하고 친절하며 배려해주는 교사처럼 시늉을 하였다. 이 결과에서, 혼합연령 교실의 높은 연령의 아동들은 낮은 연령의 아동들에게 지도하기를 즐기면서 동시에 그런 행동기술을 숙달하는 기회를 갖게 된다(Katz et al., 1990)는 이론을 지지해 주었다고 볼 수 있다.

단일연령이나 혼합연령이상의 연령구성에 관계없이 4세아와 5세아의 극놀이 주제 사용 빈도의 차이를 보면, 전체적으로는 5세아들이 4세아들보다 극놀이를 더 많이 하였으나 가족놀이와 전쟁놀이는 덜 사용한 반면, 탈 것과 학교놀이를 더 많이 사용하였다. 5세아들은 4세아들보다 놀잇감을 가지고 놀 때 자동차, 비행기, 우주선 등의 탈 것을 만든 다음, 극놀이로 이행하는 놀이형태를 더 많이 나타내었다. 또한, 학교놀이와 가족놀이 주제에서도 부모, 언니, 형, 교사역할을 하면서 주도적으로 지휘하고 가르치는 행동을 보임으로써 5세아들은 4세아들보다 더 세련되고 성숙한 수준의 극놀이 활동에 임하였음을 관찰할 수 있었다.

마지막으로 연구대상 아동들을 성별로 비교하면, 남아들은 여아들보다 우주선, 비행기, 자동차를 가지고 전쟁놀이를 하면서 폭격·파괴, 폭력 등의 시늉을 하는 공격성을 더 많이 나타내었다. 이에 비해 여아들은 남아들보다 조용하고 정서적인 특성이 많이 내포된 역사사회놀이 및 가족놀이와 학교놀이 주제를 더 많이 사용했다. 이러한 성별 차이에 대한 결과는, 남아는 인디언이나 카우보이 같은 환상적 모델(fantasy models)의 역할을 많이 하는 반면에 여아는 어머니, 간호원 등의 현실적 모델(realistic models)의 역할을 많이 하고 (Sutton-Smith & Rosenberg, 이숙재, 1984, 재인용), 남아는 싸움에 관한 내용을, 여아는 가정생활 내용의 극놀이를 많이 하고 (Pulaski, 1974), 남아는 상상적이고 활동적인 역할을 많이 하며 여아는 가정생활, 결혼 등의 정적인 역할을 많이 한다 (Mcloyd, 1980)는 선행연구 결과들과 유사하였다.

또한 전체적인 극놀이에 대한 성별차를 보면, 남아들이 여아들보다 극놀이 활동을 더 많이 하였는데, 이는 남아들이 여아들보다 극놀이에 적극적이고 즐겁게 더 많이 참여한다고 보고한 결과 (Singer, 1974; Sanders & Harper, 1976; Rubin & Maioni, 1975)와 유사하다고 볼 수 있다.

이상과 같이 극놀이 주제 사용에서, 혼합연령 교실의 아동들은 단일연령 교실의 아동들보다 역사사회놀이를 포함한 가족놀이와 학교놀이를 더 많이 사용하였고, 전쟁놀이 주제는 약간 더 사용했으며, 탈 것과 동물놀이 주제는 덜 사용하였으나 전체적인 극놀이 주제 사용

빈도는 더 높았음을 알 수 있었다.

이제까지 본 연구의 문제와 이론, 결과를 중심으로 논의하였다. 이를 토대로 이론적 관점, 교실현장의 아동에게 실제로 적용하여 기여할 수 있는 활용적인 관점에서 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 밝혀진 결과를 이론적 관점에서 살펴 보면, 혼합연령 교실아동은 단일연령 교실 아동보다 집단-극놀이 활동에 더 많이 참여함으로써 더 높은 수준의 사회-인지놀이 행동이 더 많았다. 또한, 혼합연령 교실 아동은 단일연령 교실 아동보다 극놀이 주제 사용에서도 다양한 주제의 사용빈도가 높았다. 본 연구에서 혼합연령 또래관계는 단일연령 또래관계보다 아동의 사회-인지발달과 다양한 극놀이 참여활동을 촉진하는 기능이 있음을 확인할 수 있었다.

그러므로 혼합연령 교실이 단일연령 교실보다 집단-극놀이에 더 많이 참여하여 사회-인지발달을 도모하는 것과 다양한 극놀이 활동을 이끌어 내는데 긍정적이라는 것을 밝힘으로써 혼합연령 집단구성의 아동교육에 대한 이론적인 토대를 제공했다고 본다.

둘째, 혼합연령 집단구성은 단일연령 집단구성에 비해 더 높은 수준의 사회-인지놀이 행동을 도모하고 다양한 극놀이 주제 사용을 하는 데 효과적이라는 것을 밝혀냄으로써 아동교육기관의 미래지향적인 학급편성 방법이 라고 볼 수 있다.

## 참 고 문 헌

- 이영·김온기·조미혜(1991). 개방주의 유아교육 프로그램에서의 아동 및 교사간 상호작용에 관한 연구. 연세대 생활과학연구소 생활과학논집 제 5집.
- 통계청(1993). 도시가계조사 30년 - 1963~1992년
- 하승민(1995). 단일연령집단과 혼합연령집단간의 아동놀이 행동 비교 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍두승(1982). 경제발전과 사회계층에 관한 연구. 한국사회과학 연구협의회.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C.(1981).

- Age segregation in children's social interactions. Developmental Psychology, 17, 399-407.
- Goldman, J.(1981). Social participation in same versus mixed-age groups. Child Development, 52, 644-650.
- Golomb, C. G., & Cronelius, C. B.(1977). Symbolic play and its cognitive significance. Developmental Psychology, 13, 246-252.
- Howes, C., & Farver, S. A.(1987). Social pretend play in two-year-olds: effects of age of partner. Early Childhood Research Quarterly, 2, 305-314.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T.(1987). Play and Early Childhood Development. Illinois London: Scott, Foresman and Company.
- Katz, L. G., Evangelow, D., & Hartman, J. A.(1990). The Case for mixed-age groupings in early education. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- McCune-N., L.(1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. Child Development, 52, 785-797.
- Mcloyd, V.C.(1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. Child Development, 51, 1133-1139.
- Mounts, N. S., & Roopnarine, J. L.(1987). Social cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. American Educational Research Journal, 24, 463-476.
- Parten, M. B.(1932). Social participation among children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- Piaget, J.(1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York : Norton. 87-168.
- Pulaski, M.A.(1973). Toys and imaginative play. In J.L. Singer(ed). The Child's World of Make-Believe, New York: Academic Press.
- Roopnarine, J. L., & Bright, J.(1992). The Social-individual model: Mixed-age socialization, In J. Roopnarine & Johnson(Eds.). Approaches to Early Childhood Education(2nd ed), 223-242, Columbus, OH: Macmillan.
- Roopnarine, J. L., Donnelly, S., Gill, P., Mennis, A., Arky, L., Dingler, K., McLaughlin, M., & Talukder, E.(1992). Social-cognitive play behaviors and playmate preferences in same-age and mixed-age classrooms over a 6-month period. American Educational Research Journal, 29, 757-776.
- Rubin, K. H.(1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K. Rubin(Ed.), Children's Play, 69-85, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W.(1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. Child Development, 49, 534- 536.
- Rubin, K. H., & Maioni, T. L.(1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. Merrill-Palmer Quarterly, 21,171-179.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M.(1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. Child Development, 47, 414-419.
- Sanders, K.M. & Harper, L.V.(1976). Free play fantasy behavior in preschool children: Relations among gender, age, season, and location. Child Development, 47, 1182-1185.
- Singer, J.L.(1973). The Child's World of Make-Believe. New York: Academic Press.
- Smilansky, S.(1968). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged

Preschool Children, New York: Wiley.  
86-148.

Stephens, L. S.(1974). 유아를 위한 개방교육의 이론과 실제. 신육순. 유혜영 역. 서울: 창지사.

Takhvar, M., & Smith, P. K.(1990). A Review and critique of smilansky's classification scheme and the nested hierarchy of play categories. Journal of Research in Childhood Education. 4, 112-122.

Urberg, K., & Kaplan, M.(1986). Effects of classroom age composition on the play and social behavior of preschool children. Journal of Applied Developmental Psychology. 7, 403-415.